نوقشت هذه الرسالة

تقويم برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً
في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي
دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الخميـــــس الواقع في ٢٠١١/٤/٢٨ من قبل الســـادة أعضـــاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاســــم	الصفـــة	التوقيـــع
أ.د. محمـــود الســيد	عضــواً	
أ.د. محمد خيــر الفوال	عضواً مشرفاً	
أ.د. ســلوى مرتضـــى	عضــواً	
د. فـــرح المطلــق	عضــواً	
د. محمد جهـاد الجمل	عضــواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه في التربيـــة ــ قسم المناهج وطرائق التدريس .

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس



تقويم برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي الرسمية في محافظة دمشق

بحث أعدته لنيل درجة الدكتوراه في التربية

الطالبة

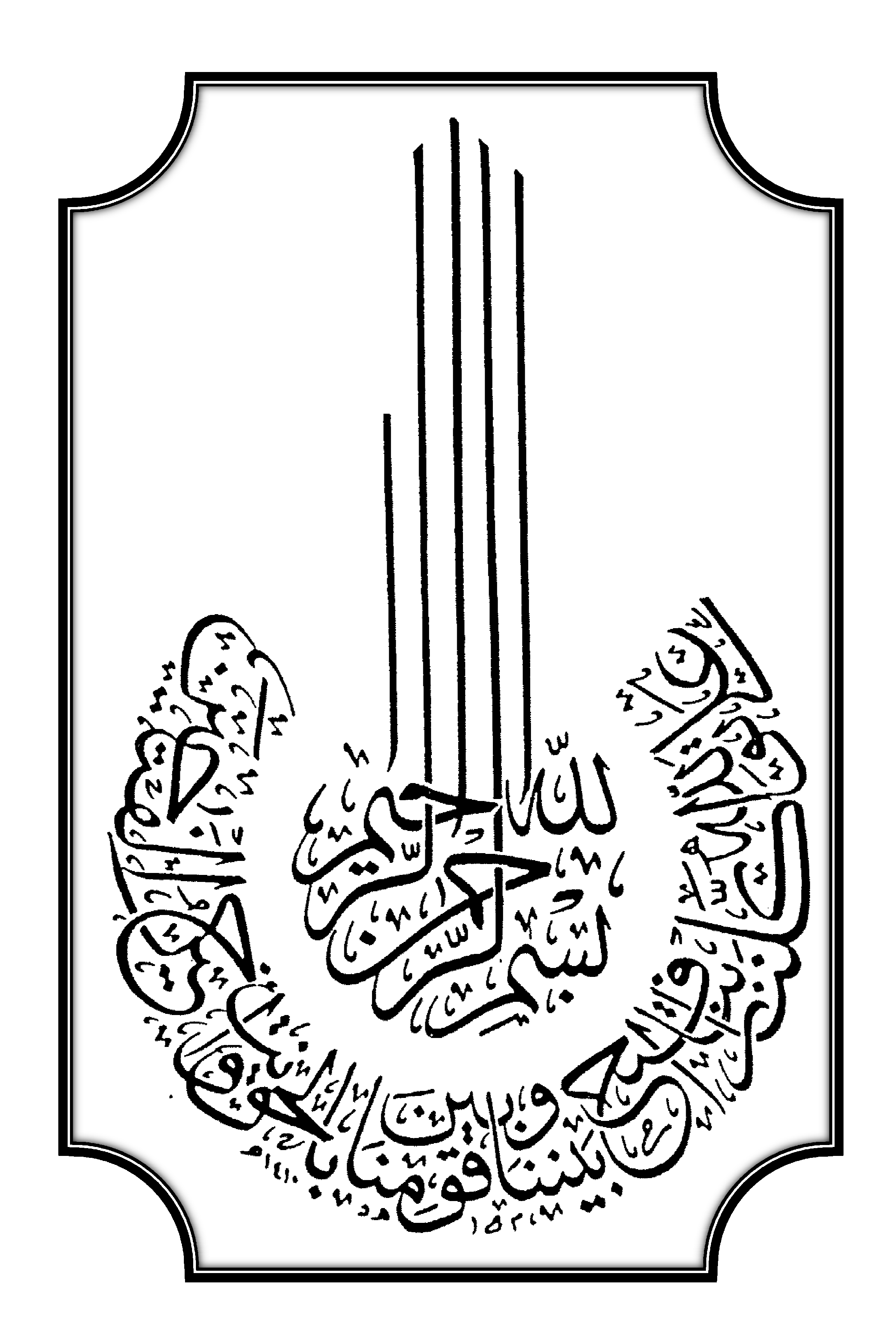
شيراز نواف العلي

بإشراف

الأستاذ الدكتور محمد خير أحمد الفوال

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة دمشق

العام الجامعي: ١٤٣١ – ١٤٣٢هـ / ٢٠١٠ – ٢٠١١ م



سورة الأعراف، الآية: ٨٩

بسم الله الرحمن الرحيم



خير المطالع حمدٌ لله يليق بما أنعم عليّ من آلاء لا تعد ولا تحصى، وشكرٌ يلهج به لساني؛ فتطيب نفسي، وترتدي ثوب الطمأنينة، وأحس بخشوع تترجمه جوانحي طاعةً لله وعبادةً، لن أفي بها جزءاً مما حباني به من دأب على التعلم، وصبرٍ عليه ومتابعةٍ ومثابرةٍ وإصرارٍ على نيل المراد، إلى أن أصبح البعيد قريب المنال، وأخذ يتراءى لي أن قطوف جهدي دانية، فتساءلت:

"أتكذب العين والرايات خافقة   أم تكذب الأذن والدنيا أغاريد" ؟

ولم يكن ذلك ليتحقق لولا أن قيض الله لي مشرفاً لم يكن أستاذاً فحسب، بل أباً عطوفاً أحاطني برعايته وعنايته ومنارةً تهدي خطواتي في لجج العلم وظلماته، إلى أن أضحت نوراً يهديني سواء السبيل، فوهبني من: وقته، وعلمه، وجهده، ما يستحق عليه خالص الشكر والتقدير والاعتراف بالفضل والجميل، إنه: **الأستاذ الدكتور محمد خير أحمد الفوال.**

ومن الوفاء أن أسطر كلمة شكر بحروف الإجلال والتقدير والعرفان بالجميل لقيمةٍ وقامةٍ كبيرة، وعالم فاضل متواضع لم يأل جهداً في تقديم العون والمساعدة لي في كل ما طلبت منه خدمةً للبحث، نعم إنه: **الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد** الذي مد لي من بحر علمه ما يكفي أن أكون هنا في هذا الموقع المهيب؛ فتجلت فيه مقولة "لكل مسمى من اسمه نصيب".

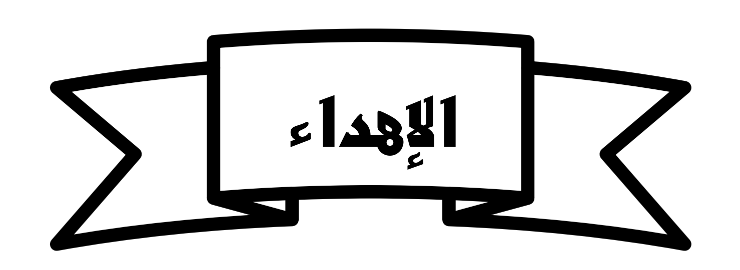
والشكر موصول لأساتذتي الأفاضل في جامعتي: دمشق الفيحاء، وحلب الشهباء، ولاسيما أولئك الذين بذلوا الجهد وأنفقوا الوقت، وهم يحكمون أدوات البحث، وهم كثر. وإن كنت أخص بالذكر منهم، فإنما أخص **الأستاذ الدكتور رمضان درويش** الذي أعانني على تخطي صعوبات الجانب الإحصائي في البحث.

وأخص بالشكر والتقدير **الأستاذ الدكتور رشدي أحمد طعيمة** من جمهورية مصر العربية، **والأستاذ الدكتور أمين بدر علي الكخن** من المملكة الأردنية الهاشمية اللذين لم يقتصر جهدهما على تحكيم أدوات البحث فحسب؛ بل قدما لي: ملاحظاتٍ دقيقة، وتوجيهاتٍ سديدة، وإرشاداتٍ كثيرة، أفدت منها أيما فائدة.

وأسجل كلمة شكر وتقدير لمديرية التربية في محافظة دمشق التي وافقت مشكورة على إجراء البحث في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والزميلات والزملاء: مديرين ومديراتٍ ومعلمين ومعلماتٍ وتلامذةً وأولياءَ أمورٍ في المدارس التي أُجْرِيَتْ فيها الدراسة الاستطلاعية والمدارس التي طبق فيها البرنامج التعليمي، وما سبقه من اختبارات قبلية، وما تلاه من اختبارات بعدية.

والحق – والحق أقول – أنني ما وفيت الناس حقوقهم؛ فخالص شكري وتقديري وامتناني لكل من كانت لهم أيادٍ بيضاء في إنجاز هذا البحث ولم أذكرهم بالأسماء، فما أكثرهم !

الباحثة



إلى روح والدي الطاهرة الذي رحل عني، وأنا في سنوات الطفولة المبكرة؛ فحرمت بفقدانه عطف الأبوة.

{رحمه الله}

إلى التي أقوى بدعائها... نبع العطاء الصافي... أمي الحبيبة التي عوضت لي بفيض عاطفتها غياب الأب.

{أمد الله في عمرها}

إلى إخوتي وأخواتي الذين قاسموني الحلم، وأضاؤوا لي الشموع لأتابع الدرب... وأحصل على ما تمنوه.

{فائز ـ أمير ـ حزوم ـ محمد ـ أحمد}

{فائزة ـ سمر ـ شاهناز}

إلى أساتذتي جميعاً... الذين أحاطوني برعايتهم وزودوني بمعرفتهم

إلى وطني الحبيب...

الذي هيأ لي فرص العيش الكريم... والتحصيل العلمي.

إلى

هؤلاء جميعاً، وكل من رافق مسيرتي العلمية ولما يزل يقف إلى جانبي بقلبه وعقله وإن كنت لا أذكره بالحروف والكلمات... أقدم ثمرة جهدي الذي وقفت له سنوات من عمري، عربون وفاءٍ يجمل... وإقراراً بفضلٍ لا يأفل.

شيراز

دليل المحتوى

الفهرس العام	رقم الصفحة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

مقدمة البحث

كل أمة بلغتها معجبة، ونحن كسائر الأمم والشعوب معجبون بلغتنا العربية؛ فهي الوسيلة الأساسية التي نعبر بها محادثةً وكتابةً عن أفكارنا ومشاعرنا وعواطفنا وآرائنا ومعتقداتنا ومنجزاتنا العلمية والأدبية، ونُدَّون بها تاريخنا وحضارتنا، وبها نتواصل مع أبناء العروبة والإسلام على امتداد ديارهم واختلاف ألوانهم وتعدد جنسياتهم "ونشكل رابطة توحد بيننا".

ولما كانت الباحثة ممن يحبون اللغة العربية ويعشقونها، وتشعر بتقصير أبنائها بحقها، وعدم إعطاءها ما تستحقه من عناية ورعاية واهتمام على الرغم من جمالها وأهميتها وأصالتها، فقد عزمت على القيام بدراسة علمية تأمل أن تتحقق الأهداف المرجوة منها.

وتتناول هذه الدراسة جانباً مهماً من اللغة العربية، وهو مهاراتها (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، وذلك في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

وتهدف إلى تحديد مهاراتها، ومعرفة مستوى تحصيل التلامذة فيها، وبناء برنامج تعليمي يسعى إلى الإسهام في تحسين مستوى تحصيل التلامذة فيها.

وعنيت الدراسة بالسعي إلى معرفة أثر بعض المتغيرات (الجنس ــ المستوى التعليمي للوالدين ــ الوضع الاقتصادي للأسرة ــ المناطق التعليمية في محافظة دمشق) في مستوى تحصيل التلامذة.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة؛ فقد بذلن الباحثة كل ما استطاعته من جهد في الاطلاع على ما كتب في موضوعها من دراسات عربية وأجنبية، وأدبيات مختلفة، وكتب مقررة، وأدلة معلم، وقرارات وزارية تتعلق باللغة العربية ولاسيما ما يخص المرحلة الأولى من التعليم الأساسي والقيام بتحليل ذلك، للإفادة منه في الجانب النظري من جهة، وبناء أدوات البحث من جهة أخرى.

وقد تعددت الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة؛ فقد شملت استبانات للتلامذة، وأولياء أمورهم، والمعلمين والموجهين، وبرنامجٍ تعليمي، واختبارين: أولهما قبلي يطبق قبل تنفيذ البرنامج التعليمي، وثانيهما بعدي يطبق بعد تنفيذ البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى أن تلك الأدوات قد مرت بمراحل عديدة قبل أن تأخذ شكلها النهائي ويتم تطبيقها، ومن ذلك وضع الشكل الأولي، وتعديله بناءً على آراء المشرف والسادة المحكمين، والقيام بدراسة استطلاعية للتأكد من صلاحيتها للتطبيق. وقد تم ذلك بعد دراسة صدقها وثباتها.

وقامت الباحثة بدراسة إحصائية للنتائج التي أسفرت عن تطبيق الأدوات التي استخدمت في الدراسة؛ لاختبار الفرضيات التي استندت إليها، وتقويم فاعلية البرنامج التعليمي الذي أعدته.

وتجدر الإشارة إلى أن المعالجات الإحصائية للنتائج قد أثبتت فاعلية البرنامج التعليمي للتلامذة مجتمعين ومتفرقين (ذكوراً وإناثاً) لا في مجموع المهارات اللغوية فحسب بل في كل مهارة فرعية أيضاً من تلك المهارات، وذلك في المناطق التعليمية المختلفة.

وانتهت الدراسة إلى تقديم عددٍ من التوصيات والمقترحات، التي ترى الباحثة أنها قد تسهم في تحسين اكتساب التلامذة للمهارات اللغوية وتعمل على تنميتها لديهم.

وتعتقد الباحثة أن ما بذلته من جهد، وأنفقته من وقت في إعداد هذه الدراسة لا يتناسب مع ما للغة العربية من أهميةٍ بشكلٍ عام، وتربويةٍ بشكل خاص؛ فهي الوسيلة الأساسية للتعلم، وقياس مستوى تحصيل المتعلمين في معظم المواد الدراسية، ووفرة الحصص الدراسية المخصصة لها في مراحل التعليم، وأهميتها في الامتحانات الانتقالية والعامة؛ فهي مادة مرسبة في صفوف المراحل الدراسية كلها. ويضاف إلى ذلك أن الدراسات السابقة أثبتت أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى تحصيل المتعلمين في اللغة العربية، ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

وهذا الشعور بتقصيرنا نحو لغتنا الحبيبة قد يدفعنا لإجراء المزيد من الدراسات؛ أملاً في أن نكون من أبنائها البررة؛ وما أقلهم !.

البـــاب الأول

الجانـــــــــب النظـــري

الفصل الأول: مشكلة البحث: تحديدها، وأهمية دراستها.

الفصل الثاني: من الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: مهارات الفنون اللغوية.

الفصل الرابع: واقع تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الفصـــــــــــــل الأول

مشكلة البحث: تحديدها، وأهمية دراستها

١/١- مقدمة.

٢/١ – مشكلة البحث.

٣/١ – أهمية البحث.

٤/١ – حدود البحث.

٥/١ – تحديد مصطلحات البحث.

٦/١ – أهداف البحث.

٧/١ – فرضيات البحث.

٨/١ – منهج البحث.

٩/١ – أدوات البحث.

١٠/١- عينة البحث.

١١/١ – إجراءات البحث.

الفصل الأول

"مشكلة البحث وأهمية دراستها"

١/١- مقدمة:

تعرض الباحثة في هذا الفصل موضوع بحثها من حيث: مشكلته إحساساً وتحديداً، وأهميته، وحدوده الزمانية والمكانية والعلمية، وتحديد مصطلحاته، وبيان أهدافه، وتعداد فرضياته، والمنهج العلمي الذي اتبع فيه، والعينات التي طبقت عليها أدوات البحث. وتختمه بذكر الخطوات الإجرائية التي اتبعتها في تنفيذه.

٢/١ – مشكلة البحث:

١/٢/١ – الإحساس بالمشكلة:

تنطلق التربية الحديثة من النظرة إلى اللغة على أنها وحدة متكاملة، تتكامل لتؤدي وظيفة التواصل اللغوي.

ومن المعروف أن علماء اللغة وعلماء النفس يتفقون على أن اللغة مجموعة من المهارات التي لابد للمتعلم أن يتقنها، وأن اكتساب المهارة أمر تراكمي؛ فهو يبدأ بمهارات يسيرة صغيرة، ثم يبنى عليها مهارات أكبر فأكبر. وإن هذا التدرج في اكتساب المهارة يتطلب أمرين اثنين: أولهما المعرفة النظرية؛ أي أن يكون المتعلم على وعي ودراية بالأسس النظرية التي تقوده إلى النجاح في الأداء، وثانيهما تدريب عملي؛ إذ لا يمكن إتقان أداء أي مهارة إلا إذا تم تدريب المتعلم عليها تدريباً مستمراً إلى أن تكتسب وفق مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم؛ فدرجة إتقان المهارة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي يختلف عن درجة إتقانها في المراحل الأخرى.

وفي اللغة العربية ــ شأنها شأن اللغات الأخرى ــ أربع مهارات لغوية، وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. ولكل مهارةٍ منها مهارات فرعية. وقد تكون المهارة الفرعية مشتركة بين مهارتين أو أكثر.

"وللنجاح في اكتساب المهارات اللغوية شروط يجب أن تتوافر في أثناء العملية التعلمية. ومن هذه الشروط:

١- أن يكون المتعلم على وعي تام بالمهارة التي ينوي أداءها.
٢- أن يساعد المعلمون المتعلمين على فهم الخطوات اللازمة لأداء تلك المهارات بشكل ناجح.
٣- أن يجري المعلمون لطلابهم عدة تدريبات تعزيزية.
٤- أن يداوم المعلمون على تكرار هذه المهارة، والاستمرار في التدريب عليها.
٥- أن تتفق هذه التدريبات مع متطلبات المتعلم وحاجاته، لتكون حافزة له على أدائها.

٦- يجب ألا يكتفي بالمعرفة النظرية، بل على المعلمين أن يمزجوا بين المعرفة النظرية والعملية في تنفيذ المهارة". (البجة، ٢٠٠١، ٢١).

وقد **لاحظت الباحثة** من خلال عملها مشرفة تربية عملية، أن التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يعانون من ضعف واضح في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة: محادثةً، واستماعاً، وقراءةً، وكتابةً.

ويرى **السيد** أن هذا الضعف يعزى إلى عوامل جد هامة، وهي: (سوء أساليب تعليم اللغة العربية) متمثلةً في القصور في: (الأهداف، وتكوين المهارة اللغوية، ووظيفية اللغة، واستيفاء جوانب الخبرة، واعتماد المنهج التكاملي في التدريس، وتكوين آداب المحادثة والاستماع، وتكوين مهارات التعلم الذاتي، ومراعاة مراحل النمو والفروق الفردية، والتركيز على مكامن الخطأ في الأسئلة والتمرينات، وتنمية الاستعداد للقراءة وتعليمها في الصف الأول، واستثارة الدافعية في التعبير، وتمثل المفهوم المنظومي للنحو، واستخدام التقنيات). (السيد، ٢٠٠٣، ص.ص ١-٩ بتصرف).

وقد أولت المؤسسات التعليمية والتربوية اللغة العربية عناية فائقة في مختلف مستويات التعليم. ومع هذا فإننا نجد أن التلامذة يحملون الضعف في اكتساب هذه المهارات اللغوية من صف إلى صف، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية أعلى.

وليست المشكلة في كمية المعلومات اللغوية التي تعطى للتلامذة، ولكن المشكلة في استيعابها وتمثلها سلوكاً لغوياً صحيحاً.

وقد أحست الباحثة بمشكلة ضعف التلامذة في مادة اللغة العربية شفهياً وسلوكاً لغوياً في أثناء تطبيقها لبرنامجها التعليمي الذي أعدته لنيل درجة الماجستير، وحضورها دروس التربية العملية في المدارس الرسمية ــ ولاسيما مدارس الحلقة الأولى ــ من التعليم الأساسي في محافظة دمشق. **والتلامذة** أنفسهم يشعرون بضعفهم في الكتابة السليمة والنطق الصحيح في تعبيراتهم الشفهية، فيجنحون إلى العامية ــ كتابة ومحادثة ــ على الرغم من كثرة التنبيهات والتوجيهات والجهود التي يبذلها المعلمون؛ للتغلب على هذه الظاهرة.

ومما يؤيد ملاحظة الباحثة **الشكوى المستمرة لأولياء الأمور** من هذه الظاهرة، وسؤالهم عن الحل الناجع لهذه المشكلة، واللجوء إلى الدروس الخصوصية؛ إيماناً منهم بأن ضعف أبنائهم في اكتساب مهارات اللغة العربية يؤثر تأثيراً واضحاً في مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

ومما يؤكد ملاحظة الباحثة أيضاً ما استمعت إليه في أثناء **مقابلات المعلمين والموجهين** الذين لا يحاولون التستر على هذه الظاهرة، بل يسعون إلى إيجاد حلول مناسبة لها.

واهتمت المؤتمرات والندوات بهذه المشكلة؛ لتحديدها ومعرفة أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها. ومن ذلك – على سبيل المثال لا الحصر – إشارة الخبراء المتخصصين في تدريس اللغة العربية في **الندوة التي عقدت في عمان سنة (١٩٧٤)**، لتحديد مشكلات تدريس اللغة العربية إلى الضعف

الواضح للمتعلمين في مادة اللغة العربية متمثلاً في عدم اكتسابهم مهاراتها الأساسية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية، ١٩٧٤، ٢٣٥ بتصرف).

ومن ذلك أيضاً، ما جاء في مجال أهداف التعليم الأساسي في **المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم** الذي عقد في دمشق ما بين الثاني والخامس من شهر شباط عام (١٩٩٨) من إشارة إلى ضعف المتعلمين في اللغة العربية، وضرورة العمل على إكساب التلاميذ والطلاب مهارات التعلم. (المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، ١٩٩٨، ٨٣). وأذكر في هذا المجال **البحث الذي قدمه محمود أحمد السيد** في المؤتمر الثاني لمجمع اللغة العربية الذي عقد في دمشق (٢٠–٢٣ تشرين الأول عام ٢٠٠٣م) بعنوان: (سوء أساليب تعليم اللغة العربية). **وأجرى الباحثون دراسات علمية لتحديد المهارات اللغوية** الفرعية المناسبة لا لكل مهارة من مهارات اللغة العربية فحسب، بل لكل مرحلة وصف أيضاً. ومن تلك الدراسات الدراسة التي قام بها **محمد صلاح الدين مجاور** سنة (١٩٧٤)؛ تحت عنوان: (دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية)، والدراسة التي قام بها **رشدي طعيمة** سنة (٢٠٠٤) بعنوان:(المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها). ومن الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع الدراسة التي قام بها **يونس ناصر** سنة (٢٠٠٦)، تحت عنوان (واقع تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض)؛ وقد كان من نتائج الدراسة أنها كشفت عن ((ضعف التركيز على الجانب المهاري في تعليم اللغة العربية أي تدريسها على شكل مهارات: استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة)). وقد تكون دراسة الوقفي ورفاقه ــ في حدود علم الباحثة ــ آخر الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع، وقد انتهت إلى تحديد المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون لا في كل مرحلة دراسية فحسب، بل في كل صف أيضاً.

ويتضمن الفصل الثاني من هذا البحث (من الدراسات السابقة) الحديث مفصلاً عن هذه الدراسات وغيرها مما اهتمت بالمهارات اللغوية المختلفة.

وأكدت **الدراسة الاستطلاعية** التي قامت بها الباحثة ضعف تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في اكتساب المهارات اللغوية: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً.

وللأسباب السابقة مجتمعة، عزمت الباحثة على دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي، وتحديد المهارات التي ينبغي أن يكتسبها تلامذة هذا الصف، وقياس مستوى تحصيلهم في المهارات الفرعية لكل مهارة لغوية على حدة، ومن ثمّ بناء برنامج تعليمي مقترح تأمل الباحثة أن يسهم في مساعدة التلامذة على اكتساب تلك المهارات وإتقانها، ويخلصهم من شعورهم بالنفور منها وإعراضهم عنها؛ فيقبلون عليها، وينهلون من معينها الثر؛ فيحسن تواصلهم مع الآخرين استماعاً و محادثةً و قراءةً وكتابةً؛ فيعبرون عن آرائهم وأفكارهم ورغباتهم بلغة عربية سليمة ومبسطة تناسب التلامذة في هذه المرحلة التعليمية. وهذا ما يحقق الوظيفة الأساسية للغة.

٢/٢/١ – تحديد المشكلة:

يمكن تحديد مشكلة البحث **بالسؤال التالي:**

ما فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي؟.

وينبثق عن السؤال السابق **أسئلة فرعية**، يأتي في طليعتها:

١- ما المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، في كل مهارة من المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)؟

٢- ما مدى قيام المعلمين بتدريب التلامذة على كل مهارة من تلك المهارات اللغوية؟

٣- ما مدى اكتساب التلامذة لتلك المهارات اللغوية الأساسية قبل تنفيذ البرنامج التعليمي؟

٤- ما مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في مساعدة التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؟

٥- ما أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ظاهرة ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؟

٣/١ – أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من جوانب متعددة، وهي:

١ ــ أهمية اللغة العربية:

"تحظى اللغة العربية بمنزلة رفيعة في حياتنا، فهي لغة القرآن الكريم، ووسيلة اتصالنا بأبناء العروبة والإسلام على امتداد ديارهم واختلاف ألوانهم، وتعدد جنسياتهم إضافة إلى أنها حافظة لشخصيتنا القومية، وهي رمز للوحدة الفكرية والثقافية بين أبنائها كما أنها من أهم مقومات القومية العربية". (تميم، ٢٠٠٤، ٢١).

ويقول **السيد** إن "الأمم الحية تعنى بتعليم لغاتها القومية منذ الطفولة، **ولغتنا العربية الفصحى هي اللغة القومية الأجدر بالتعلم**؛ إنها لغة التراث، وهي الرابطة التي تربط بين العرب، وتوحد شملهم، وتجمع كلمتهم؛ لأنها أساس قوميتهم، وإن التفريط فيها يؤدي إلى ضياع فكري يباعد بين ماضي العرب وحاضرهم". (السيد،١٩٩٨، ٧٨).

ومن الجدير بالذكر أن **كتب تراثنا المجيد** قد بينت أهمية اللغة العربية، والمنزلة الرفيعة التي تحتلها في نفوس العرب والمسلمين، وما تحظى به من قدسية وحرص شديد عليها؛ فلها عندهم حرمة الوطن الذي ينبغي أن يصان ويفدى بالنفس والنفيس إذا تعرض للخطر. وفي هذا السياق يقول **ابن خلدون في** مقدمته: "اللغة كالوطن يجب أن يكون الدخول إليه مقنناً ومرتبطاً بالمصلحة العامة، لا أن تكون الحدود مفتوحة للاستيطان الأجنبي والهجرات الوافدة من دون رادع ولا قيود؛ فكما أن الأمة

المستقلة هي التي لها حدود آمنة كذلك فاللغة الحية المستقلة هي التي لها حدود تحميها لا أن تكون أبوابها مشرعة بدون حراسة". (ابن خلدون، طبعة دار إحياء التراث العربي بدون تاريخ، ١٤).

ومما أوردته كتب التراث أيضاً ما ذكره **ابن عساكر** من أن الرسول صلى الله عليه و سلم قال: "يا أيها الناس إن الرب رب واحد، و إن الأب أب واحد، و إن الدين دين واحد. ألا و إن العربية ليست لكم بأب و لا أم، إنما هي لسان. فمن تكلم بالعربية فهو عربي". (ابن عساكر، ١٩٧٩، ٤٥٢).

وإيماناً من **سيد الوطن** بالأهمية البالغة للغة العربية، والمكانة السامية التي تتبوأها، والدور الفعال المتميز المنوط بها؛ فقد خصها بجانب من الخطاب الذي ألقاه في مجلس الشعب في السابع عشر من الشهر السابع، في السنة السابعة بعد الألفين، جاء فيه: "**يجب إيلاء اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا**، كي تعيش معنا في مناهجنا وإعلامنا وتعليمنا كائناً حياً ينمو ويزدهر، ويكون في المكانة التي يستحقها جوهراً لانتمائنا القومي، وكي تكون قادرة على الاندماج في سياق التطور العلمي والمعرفي في عصر العولمة والمعلومات، ولتصبح أداة من أدوات التحديث ودرعاً متينةً في مواجهة محاولات التغريب والتشويش التي تتعرض لها ثقافتنا. و**لقد أعطينا في سورية اللغة العربية كل الاهتمام وتبوأت موقعاً رفيعاً في حياتنا الثقافية في وقت مبكر. ومطلوب منا اليوم استكمال جهودنا للنهوض بها**، ولاسيما في هذه المرحلة التي يتعرض فيها وجودنا القومي لمحاولات طمس هويته ومكوناته. والذي يشكل التمسك باللغة العربية عنواناً للتمسك بهذا الوجود ذاته". (الأسد، خطاب القسم، ٢٠٠٧م).

وعاد **السيد الرئيس الدكتور بشار الأسد** ليؤكد من جديد أهمية اللغة العربية ودورها ومكانتها في حياتنا؛ فقد جاء في نص الكلمة التي ألقاها في التاسع عشر من شهر كانون الثاني في السنة الثامنة بعد الألفين بمناسبة افتتاح احتفالية دمشق عاصمةً للثقافة العربية: "... **ولن يستقيم الحديث عن ثقافتنا العربية دون أن تكون لغتنا العربية الأساس المتين لهذا البيت... لذلك علينا أن نعلي من شأنها**؛ فهي لغة القرآن الكريم الذي تتوجه نحوه مئات الملايين... لغة مكتوب بها نصف تاريخ العالم... وتاريخ علمه وأدبه. لغتنا لغة الشعر العظيم والفكر والفلسفة والعلم. ومن الأهمية بمكان أن نتعلم اللغات الحية؛ لنتعرف منجزات التقدم الإنساني دون أن يعني هذا إهمال لغتنا القومية أو يكون مدعاةً للشعور بالدونية تجاه الآخرين. **علينا أن نكون فخورين بها**، ولن يتحقق فخرنا إلا إذا أغنيناها بالإبداع في كل صنوف المعرفة؛ فهو يعزز من حيويتها، ومن عالميتها، ويجعلها فاعلةً في مسار الوعي الإنساني؛ **فلا هوية دون لغة ولا وطن من دون هوية**". (الأسد، ٢٠٠٨، ٣).

ولم يألُ السيد الرئيس جهداً في الدعوة إلى تمكين اللغة العربية في نفوس الناشئة، ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن السيد الرئيس كان السباق بين القادة العرب إلى الدعوة إلى "مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة".

وقد حرص مكتب التربية في نقابة المعلمين على ترجمة توجيهات سيد الوطن إلى واقع؛ فأقام ندوات للغة العربية منها ندوة عنوانها: "العربية هويتنا وانتماؤنا"، وأقام مسابقة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء عنوانها: "من يقرأ أكثر ؟".

ومما يبين أهمية اللغة العربية اعتمادها في الأمم المتحدة إحدى اللغات الرسمية، وكذلك قيام اليونسكو بتخصيص يوم الحادي والعشرين من شباط يوماً للاحتفال بيوم اللغة الأم، وقيام جامعة الدول العربية بتخصيص يوم الأول من آذار في كل عام يوم احتفاءٍ باللغة العربية.

وتتجلى الأهمية التربوية للغة العربية في أنها الوسيلة الأساسية لقياس مستوى تحصيل المتعلمين في معظم المواد الدراسية، ووفرة الحصص الدراسية المخصصة لها في مراحل التعليم، وأهميتها في الامتحانات الانتقالية والعامة؛ فهي مادة مرسبة في صفوف المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وانتهاءً بالمعاهد المتوسطة. ويضاف إلى ما سبق ذكره أن الدراسات السابقة أثبتت أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى تحصيل المتعلمين في اللغة العربية، ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

من هنا كان على أبناء الأمة العربية كافة، وعلى مدرسي اللغة العربية خاصةً أن يغرسوا الإيمان بأصالة هذه اللغة، وأن يعملوا على الاعتزاز بها في سلوكاتهم وتصرفاتهم، وأن يكونوا قدوةً أمام الآخرين في الحفاظ عليها؛ لأنها رمز لكياننا القومي، وعنوان لشخصيتنا العربية، رافقت هذه الأمة في أطوار حياتها وواكبتها في كل مرحلة من مراحل حياتها، وفي كبوتها وبعثها، وهي المقوم الأساسي الذي بقي من مقومات أمتنا يصهر العرب في بوتقة اللقاء الفكري والمحبة والتفاهم). (السيد، ١٩٩٨، ٢٣٦).

٢ ــ أهمية مرحلة التعليم الأساسي:

(يتفق علماء التربية والنفس على ما لمرحلة التعليم الأساسي من أهمية خاصة في حياة التلامذة، ومرد ذلك أنها تتواكب مع مرحلة عمرية يأخذ فيها التلامذة باكتساب اللغة ومهاراتها.

ومما يزيد أهمية هذه الدراسة أنها تستهدف التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، هذه الحلقة التي قد تكون المحطة الأخيرة من مراحل التعليم لبعض التلامذة الذين قد تضطرهم ظروف الحياة لمغادرتها والتوجه إلى محطة العمل؛ الأمر الذي يستدعي من المعلمين زيادة اهتمامهم باللغة العربية ومهاراتها؛ حتى يتمكن التلامذة من التواصل الشفهي والكتابي مع الآخرين، معبرين عن آرائهم ومواقفهم وعواطفهم ومشاعرهم بلغة عربية سليمة تمتاز بالسهولة والبساطة، وتخلو من اللحن في القول والخطأ في الكتابة). (العلي، ٢٠٠٧، ٢١).

ومن المعروف أن مرحلة التعليم الأساسي هي المحطة الأولى من محطات التعليم التي يدخل فيها التلامذة المدرسة؛ حيث يبدؤون باكتساب المعارف والخبرات والمهارات وتكوين العادات والقيم والاتجاهات؛ الأمر الذي يبرز أهمية هذه المرحلة وخطورتها؛ لما تتركه من بصمات واضحة على

التلامذة في المستقبل. ومن تجليات ذلك أن تحقق (الاقتناع بأهمية التعليم الأساسي، وأنه الصيغة الأكثر ملاءمةً، واستجابةً لمتطلبات التنمية، ومواكبة العصر الحديث؛ تمشياً مع مبدأ التفاعل الدائم للتربية مع العصر الذي تعيشه). (عبود وآخرون، ١٩٩٤، ١٠٠).

٣ ــ أهمية الجانب الوظيفي للبحث:

ويتجلى ذلك في تصميم برنامج مقترح لتعليم المهارات اللغوية وظيفياً لتلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، قد يفاد منه في:

أ- تصميم مناهج لغة عربية حديثة تقوم على أساس المهارات اللغوية المختلفة (استماع ــ محادثة ــ قراءة ــ كتابة) لا على فروعها. مع مراعاة الاهتمام الشديد بترابط المهارات اللغوية؛ فهي متداخلة ومترابطة يؤثر بعضها في بعضها الآخر.

ب-تدريب طلبة كليات التربية، ولاسيما طلبة معلم الصف ودبلوم التأهيل التربوي، على تصميم الدروس وفق الاستراتيجيات المذكورة في وحداته التعليمية، وتدريبهم على الطرائق المقترحة لتعليم كل مهارة من المهارات اللغوية.

ج-دعوة المعلمين ــ في أثناء الخدمة ــ لدورات تدريب تهدف إلى إعادة تأهيليهم وفق ما ورد في البرنامج التعليمي.

د- تشجيع طلبة الدراسات العليا ــ الماجستير والدكتوراه ــ على القيام بدراسات علمية تستهدف تحديد المهارات اللغوية، لا في كل مرحلة دراسية فحسب، بل في كل صف من صفوف مراحل التعليم، وبناء برامج تعليمية تهدف إلى تنمية ما لدى المتعلمين من مهارات لغوية، وتخلصهم مما يعانون من ضعف فيها، وتساعدهم على اكتساب المهارات التي تناسب مراحلهم الدراسية وصفوفهم، والسعي إلى إتقانها.

٤ ــ افتقار أدبياتنا التربوية في سورية إلى البحوث الوظيفية في مراحل التعليم، ولاسيما مرحلة التعليم الأساسي.

٥ ــ فتح الطريق أمام بحوث أخرى لا لتعليم مهارات مادة اللغة العربية وظيفياً فحسب، بل لتعليم مهارات مواد أخرى، في مراحل التعليم المختلفة أيضاً.

٤/١ – حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

أولاً ــ الحدود المكانية:

١- **المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.**

٢- **محافظة دمشق**؛ فهي عاصمة الجمهورية العربية السورية.

ثانياً ــ الحدود العلمية:

١- الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؛ ذلك أن هذه الحلقة هي الأساس في اكتساب المهارات اللغوية، وعلى النجاح فيها يتوقف النجاح في المراحل التالية.

٢- عينة عشوائية من **تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي**. وقد اقتصرت العينة على تلامذة هذا الصف؛ لأنه ينتظر من التلامذة أن يكونوا قد اكتسبوا المهارات اللغوية التي تناسب التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

٣- **عينة المعلمين/الموجهين**؛ وهي عينة مقصودة تقتصر على من يعلمون التلامذة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع الأساسي، فضلاً عن عدد من الموجهين الذين يشرفون على تلك المدارس.

٤- **كتب اللغة العربية المقررة** من وزارة التربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، في العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

٥- **المهارات اللغوية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).**

٦- **مستوى الدلالة** المعتمد في الجانب الإحصائي من هذا البحث، هو: **(٠.٠٥)**.

ثالثاً ــ الحدود الزمانية:

١- طُبِّقَتِ الدراسة الاستطلاعية في العام الدراسي: (٢٠٠٨-٢٠٠٩م).

٢- طُبِّقَتِ أدوات البحث (استبانات التلامذة والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ــ الاختبار القبلي ــ البرنامج التعليمي ــ الاختبار البعدي) في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

٥/١ – تحديد مصطلحات البحث:

١ ــ الفاعلية:

يرى **القلا وناصر** أن الفاعلية هي: "مدى النجاح في تحقيق الأهداف. أي مدى الإتقان". (القلا، ناصر، ١٩٩٣، ٢١٣).

وفي موضع آخر يعرفانها بأنها "مدى تحقيق الأهداف، بمعنى أنها توضح الزيادة في التعلم. الذي حققه التلميذ من خلال دراسته للوحدة". (القلا، ناصر، ٢٠٠١، ٣٦٧).

وتقصد **الباحثة** بالفاعلية: "مقدار الفرق بين مستوى تحصيل التلامذة في الاختبار القبلي (قبل تنفيذ برنامج التدريب)، وبين مستوى تحصيلهم في الاختبار البعدي المكافئ للاختبار القبلي (بعد تنفيذ برنامج التدريب)، ومن ثم يحسب هذا الفرق، ويمكن التأكد من أن هذا الفرق جوهري له دلالة إحصائية كافية، أم أنه مجرد فرق ظاهري لا دلالة له؛ عن طريق القيام بالعمليات الإحصائية المناسبة". (تميم، ٢٠٠٧، ٢٠ بتصرف).

٢ ـــ البرنامج:

هو برنامج تعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً الذي طبق على المجموعة التجريبية. وقد قامت الباحثة بتصميمه على شكل تعيينات.

ويقصد بالتعيين تقديم المعرفة إلى المتدربين بأسلوب يعتمد على الدراسة الذاتية، وعلى نوع من الأسئلة الحافزة التي تساعد المتدرب على التفكير، وعلى التعمق، وعلى المزيد من الفحص والمراجعة. (الكندري، ١٩٩٥، ١٢٥).

٣ ـــ التقويم:

يُعرَّف التقويم بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات؛ بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها؛ لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل، من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها". (Colly and Lohnes, 1976, p18).

ويرى أبو زينة أن التقويم: "عملية منظمة مبنية على قياس، يتم بوساطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه، في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس، ونسبتها إلى قيمته أو معيار معين؛ ففي التربية تعنى عملية التقويم بالتعرف إلى مدى ما تحقق عند الطالب من الأهداف، واتخاذ القرارات بشأنها" (أبو زينة، ١٩٩٢، ٢٠).

وتتبنى الباحثة التعريف الذي قدمه رشدي طعيمة، وينص على أن التقويم: "هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة أو الضعف به، حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل" (طعيمة، ٢٠٠٧، ٥٤١).

٤ ـــ التعليم:

نتيجة تطور علم النفس التعليمي وعلم التدريس، بدأت حركة التمييز بين التعليم والتدريس، ويميل بعض الباحثين التربويين إلى القول: إن التعليم يقتصر على عملية التفاعل اللفظي التي تجري داخل الصف الدراسي بين المدرس من جهة، وبين تلميذ أو أكثر من جهة أخرى بهدف إحداث تغيير في سلوك المتعلم. أما عملية التدريس، فهم يرون أنها الإطار الأوسع الذي يشتمل على الأهداف العامة والمهام الملقاة على عاتق التلاميذ والمادة الدراسية. (أبو لبدة وآخرون، ١٩٩٦، ١٤).

وتعرف **الموسوعة العربية العالمية** التعليم بأنه: "هو الطريقة التي يكتسب بها الناس المهارات والمعارف ويتوصلون بها إلى الفهم الصحيح للدنيا ولأنفسهم". (الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦، ١٩٨)

وتعرفه **الموسوعة الأمريكية** بأنه: "العملية التي يتم بها الوصول إلى المعرفة والتبصر، في تطوير المواقف والمهارات" (The Encylopedia American, 1972, p642).

ويرى **اللقاني** أن التعليم: "إجراء تطبيقي يستخدم ما كشف عنه التعلم في مواقف تعليمية وتربوية داخل الفصل الدراسي في جميع الوسائط التعليمية". (قطامي ورفاقه، ٢٠٠٠، ١٢).

ويعرفه **القلا وناصر**: "أنه تواصل منظم ومستمر وهادف بين المعلم والمتعلم لإحداث تعلم". (القلا، ناصر، ٢٠٠٣، ٣٠).

وترى **الباحثة** أن: (التعليم عملية مقصودة ومنظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الأكاديمي والمسلكي إلى المتعلمين).

٥ ــ تعليم مهارات اللغة العربية:

تقصد الباحثة بهذا المصطلح "تدريب التلامذة على استخدام اللغة العربية ــ استماعاً، ومحادثةً، وكتابةً، وقراءةً ــ استخداماً صحيحاً يحقق لهم التواصل مع الآخرين دون لبس أو غموض، وبما يحقق حاجاتهم ومتطلباتهم، ويتناسب مع أعمارهم ومستواهم التعليمي في مراحل التعليم المختلفة، بعيداً عن التفصيلات غير اللازمة والاستثناءات والمسميات المختلفة التي تترك للمتخصصين". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٢٣).

٦ ــ المهارة اللغوية:

يعرف **جود** (Good) المهارة في المعجم التربوي، بقوله: "هي الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء جسمياً أم عقلياً". (Good, 1945, p373).

ويعرفها **مان (Munn)** بأنها تعني الكفاءة في أداء مهمة ما. ويميز بين نوعين من المهمات: الأول حركي والثاني لغوي. ويضيف بأن المهارات الحركية هي إلى حد ما لفظية وأن المهارات اللفظية تعد في جزء منها حركية (Munn, N.L. 26, p. 104).

ويرى **الدمرداش** سرحان أن المقصود بالمهارة هو: "أداء العمل المطلوب بسرعة ودقة" (الدمرداش، ١٩٨٢، ٢٤٧).

ويعرفها **السيد** بقوله: "الأداء المتقن القائم على الفهم وعلى الاقتصاد في الوقت والمجهود. ولا تتكون إلا بطريقة الممارسة والتكرار بصورة طبيعية وفي مواقف حيوية متنوعة". (السيد، ٢٠٠٣، ٢).

ويقول **الهاشمي** يتفق المعنيون بالمهارات على أن المهارة هي: "القدرة على التنفيذ بإتقان في زمن محدد يمثلها نشاط عضوي إرادي متصل بالحواس. وهي تعتمد على المعرفة النظرية والتدريب". (الهاشمي، ٢٠٠٦، ٢٣).

ومن خلال التعريفات السابقة تتبنى **الباحثة** التعريف التالي: **(المهارة اللغوية الوظيفية هي الأداء المتقن القائم على الفهم، والذي يتجسد في السلوك اللغوي للمتعلم، والمنفذ بأسرع وقت، وأقل جهد).**

٧ ـــ التعلم:

تتبنى الباحثة تعريف التعلم الذي ينص على أنه: "العملية التي يدرك بها الفرد موضوعاً ويتفاعل معه ويتمثله، إنه العملية التي يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات" (قراقزة، ١٩٩٦، ٧٣).

٨ ـــ التعلم الوظيفي:

تقصد الباحثة بهذا المصطلح التعلم الذي يهدف إلى تدريب المتعلم على الإفادة مما تعلمه في مواقف الحياة المختلفة أما التعليم الوظيفي فتقصد به الباحثة ذلك التعليم الذي يتم فيه التركيز على تعليم التلامذة المهارات اللغوية الأكثر شيوعاً واستعمالاً في مواقف الحياة المختلفة بعيداً عن المماحكات والاستثناءات التي تترك للمتخصصين.

٩ ـــ تحليل المحتوى:

يرى **حسين** أن تحليل المحتوى هو: "أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال". (حسين، ١٩٨٣، ١٩).

ويرى **طعيمة** أن تحليل المحتوى "لم يعد يقتصر على استقصاء الظواهر ورصد معدلات تكرارها، وإنما يتعدى هذا الوصف الكمي إلى التحليل الكيفي الذي يبرز ما في الكتب من قيم، وما يسود فيها من اتجاهات، أو مواطن اهتمام". (طعيمة، ١٩٧٨، ٤١)

ويعرف **بتردوف** تحليل المحتوى بأنه: "أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل محتوى المواد الإعلامية؛ بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة البحث أو التحليل". (حسين، ١٩٨٣، ١٩).

ويعرفه **اللقاني** بأنه: "أحد الأساليب الموضوعية المستخدمة في وصف المواد التعليمية المكتوبة والمنطوقة والمرئية وصفاً كمياً يهدف إلى تطوير المناهج". (اللقاني، ١٩٨٤، ٤٣).

ويرى **باردين** أن تحليل المحتوى هو "جملة من تقنيات تحليل الاتصالات تهدف من خلال إجراءات نظامية وموضوعية لوصف محتوى الرسائل؛ إلى الحصول على مؤشرات (كمية أو غير كمية) تتيح استنتاج المعارف المتعلقة بشروط إنتاج أو استقبال هذه الرسائل" (Bardin, 1989, p42-43)

واستخدمت الباحثة هذه الأداة في أمرين أساسين، وهما: تحديد الوحدات التعليمية المتضمنة في كل كتاب من كتب اللغة العربية المقررة في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، والوقوف على المهارات اللغوية التي تتضمنها.

وتجدر الإشارة إلى قيام **باسلة جلو** بدراسة تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربية المقررة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي استهدفت تحليل محتواها في ضوء معيار الأهداف الذي وضعته، وسيأتي الحديث عن ذلك في الفصل الثاني من هذه الدراسة.

١٠ ــ المقابلة:

تتبنى الباحثة تعريف المقابلة الذي ينص على أنها "محادثة موجهة، يجريها شخص مع آخر، أو معلم مع متعلم. ويتم إجراؤها لفترة زمنية محددة؛ بهدف جمع المعلومات والتحقق من صحتها؛ تمهيداً لتشخيص المشكلة والوضوح والوظيفية (مرتضى، الجمل، ٢٠٠٩، ٢١٢).

١١ ــ التلامذة:

تقصد الباحثة بهذا المصطلح التلاميذ والتلميذات في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

١٢ ــ مرحلة التعليم الأساسي:

وهي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول، وحتى الصف التاسع، وهي مجانية وإلزامية. وتقسم إلى حلقتين:

١- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى الصف الرابع.

٢- الحلقة الثانية: تبدأ من الصف الخامس، وحتى الصف التاسع. (النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي، ٢٠٠٥، ٣)

٦/١ – أهداف البحث:

تتجلى أهداف البحث في السعي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

٢- معرفة المستوى التعليمي لآباء وأمهات عينة التلامذة، لدراسة العلاقة بين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية، والمستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم.

٣- معرفة الوضع الاقتصادي لأسر عينة التلامذة؛ لدراسة العلاقة بين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية، والوضع الاقتصادي لأسرهم.

٤- تصميم برنامج مقترح لتعليم مهارات الفنون اللغوية وظيفياً لتلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، وتقويم فاعليته.

٥- اقتراح طرائق لتعليم كل مهارة من مهارات الفنون اللغوية تعليماً وظيفياً، قد يفاد منها في:

أ) تدريب طلبة كلية التربية ــ ولاسيما طلبة معلم الصف ــ والمعلمين في أثناء الخدمة على اتباعها.

ب) تصميم المناهج اللغوية وتخطيطها.

ج) تأليف كتب تحقق الوظيفة من تعلم اللغة العربية.

٦- فتح الطريق أمام بحوث أخرى لا لتعليم مهارات اللغة العربية فحسب، بل لتعليم مهارات مواد أخرى في مراحل التعليم المختلفة أيضاً.

٧/١ – متغيرات البحث:

في البحث تابعٌ متغير واحد وهو: مستوى تحصيل التلامذة، سواء أكان ذلك قبل تطبيق البرنامج التعليمي أم بعده، وذلك في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية مجتمعةً، وفي اختبار كل مهارة فيهما (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) على حدة أيضاً. وأربعة متغيرات مستقلة، وهي: (الجنس ــ المستوى التعليمي للوالدين ــ المستوى الاقتصادي للأسرة ــ المناطق التعليمية في محافظة دمشق).

٨/١ – فرضيات البحث:

استند البحث إلى الفرضية الأساسية التالية:

(ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات تحصيل تلامذة الصف الرابع في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المهارات اللغوية المختلفة ــ استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً ــ قبل تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتتضمن هذه الفرضية الأساسية ثلاث فرضيات: تتعلق الأولى بالتلامذة، والثانية بالتلاميذ (الذكور)، والثالثة بالتلميذات (الإناث)، وهي:

أولاً ــ الفرضية الأساسية الأولى (التلامذة):

وتتألف هذه الفرضية من الفرضيات الجزئية التالية:

١- **التلامذة في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **التلامذة في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الاستماع: القبلي، والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثانياً ــ الفرضية الأساسية الثانية (التلاميذ ــ الذكور ــ):

وتتألف هذه الفرضية من الفرضيات الجزئية التالية:

١- **التلاميذ ــ الذكور ــ في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **التلاميذ ــ الذكور ــ في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري القراءة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثالثاً ــ الفرضية الأساسية الثالثة (التلميذات ــ الإناث ــ):

١- **التلميذات ــ الإناث ــ في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥")

٢- **التلميذات ــ الإناث ــ في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تفرع عن الفرضية الأساسية أربع فرضيات رئيسة تتعلق بمتغيرات البحث في الاختبارين القبلي، والبعدي ــ (الجنس ــ المستوى التعليمي للوالدين ــ المستوى الاقتصادي للأسرة ــ المناطق التعليمية في محافظة دمشق)، وهي:

أولاً ــ الفرضية الرئيسة الأولى: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ــ في الاختبارات القبلية والبعدية ــ يعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور ــ إناث)، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات البعدية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثانياً ــ الفرضية الرئيسة الثانية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثالثاً ــ الفرضية الرئيسة الثالثة: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

رابعاً ــ الفرضية الرئيسة الرابعة: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية مجتمعة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

١-**في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢-**في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣-**في كل اختبار على حدة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في كل اختبار من الاختبارات القبلية والبعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

١) مهارة الاستماع: ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢) مهارة المحادثة: ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣) مهارة القراءة: ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤) مهارة الكتابة: ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الكتابة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الكتابة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٩/١ – منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام منهجين من مناهج البحث العلمي:

أولهما المنهج الوصفي التحليلي؛ "الذي يصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حالياً، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الإيجابية، ويشمل محاولات للتنبؤ بواقع المستقبل" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٢٧).

وقد تم استخدامه في معالجة مشكلة البحث التي تمثلت في تحليل محتوى الكتب المقررة لمادة اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث عن طريق تطبيق الاستبانات اللازمة، والقيام: بتفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها، والمقارنة بينها؛ فالمنهج الوصفي التحليلي "لا يتوقف فيه الباحث عند جمع البيانات وتصنيفها؛ بل يقوم بعمله مستنداً إلى فرضيات معينة؛ بغية تحقيق أهداف محددة، ومن أجل ذلك، فهو يقوم: بالتبويب، والتصنيف، والتلخيص؛ من أجل استخلاص التعميمات، والوصول إلى الحقائق". (عاقل، ١٩٨٢، ١١٥). "وإن عملية البحث تكتمل حين تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة". (أحمد، ٢٠٠٣، ٣١).

وثانيهما منهج البحث التجريبي؛ الذي يتميز بأن "عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف مقننة تشمل تحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع، وتقنين عمليات المشاهدة أو التفسير لهذه التغيرات" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٣١).

وهذا المنهج "يعتمد على استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجريب". (عبيدات، ذوقان، ١٩٩٦، ٢٨). ومن المعروف أن هذا المنهج "يسعى إلى بحث علاقات السبب بالمسبب؛ بتعريض المجموعة التجريبية لظروف المعالجة، ومقارنة النتائج بين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة التي لا تتلقى المعالجة" (دانليند، ١٩٩٧، ٢١). وقد تم الاعتماد عليه بشكل خاص في مجال تعليم البرنامج المقترح لمهارات اللغة العربية، وتقويم فاعليته.

وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أمرين أساسيين:

أولهما: أن أدوات البحث مرت بمراحل عديدة، من أهمها:

١- وضع الشكل الأولي.

٢- العرض على الأستاذ المشرف.

٣- التعديل الأول.

٤- العرض على المحكمين وأخذ آرائهم وملاحظاتهم. (الملحق رقم -٨-).

٥- التعديل الثاني.

٦- القيام بدراسة استطلاعية. (الملحق رقم -٩-)

٧- التعديل الثالث.

٨- وضع الشكل النهائي. (الملاحق: ١-٢-٣-٤-٥-٦).

٩- التطبيق، وحساب النتائج. (الملاحق: ١٠-١١-١٢-١٣-١٤).

وثانيهما: التأكد من صدق الأدوات السابقة، وثباتها.

وسيأتي الحديث مفصلاً عن الأمرين السابقين في الجانب العملي من هذا البحث.

١٠/١ – أدوات البحث:

استخدمت الباحثة **ثماني أدوات**؛ لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وهي:

١ ـ استبانة التلامذة: (الملحق رقم -١-).

تهدف هذه الاستبانة إلى:

١- تحديد الصعوبات التي يشعر بها التلامذة، وهم يتعلمون المهارات اللغوية المختلفة.

٢- الوقوف على أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم.

٣- معرفة مدى مساعدة الأسر لأبنائها في تعلم اللغة العربية، وتشجيعهم على ذلك.

٢ ـ استبانة أولياء أمور التلامذة: (الملحق رقم -٢-).

تهدف استبانة أولياء الأمور إلى تحقيق أربعة أمور، وهي:

١- معرفة المستوى التعليمي لآباء التلامذة وأمهاتهم؛ وذلك لدراسة العلاقة ما بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية (الفرضية الرئيسة الثانية).

٢- معرفة المستوى الاقتصادي لأسر التلامذة؛ وذلك لدراسة العلاقة ما بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية (الفرضية الرئيسة الثالثة).

٣- معرفة آرائهم في مسألة ضعف أبنائهم في اللغة العربية، وأسباب ذلك؛ لمقارنتها بآراء التلاميذ والمعلمين والموجهين.

٤- معرفة مدى مساهمة أولياء الأمور في التغلب على ظاهرة ضعف أبنائهم في اللغة العربية لمقارنة ذلك مع آراء التلامذة.

٣ ـ استبانة المعلمين/الموجهين: (الملحق رقم -٣-).

تسعى هذه الاستبانة إلى تحقيق أربعة أهداف، وهي:

١- معرفة المستوى التعليمي والتربوي للمعلمين والموجهين.

٢- معرفة آراء المعلمين والموجهين في المهارات اللغوية المختلفة ــ استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً ــ التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي.

٣- الوقوف على آراء المعلمين والموجهين في الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

٤- تعرف آراء المعلمين والموجهين في أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

٤ ــ تحليل المحتوى: (الملحق رقم ــ ٧ ــ).

عرضت الباحثة في تحديد مصطلحات البحث (١-٥) تعريفات عديدة لتحليل المحتوى. واستخدمت هذه الأداة في البحث الحالي في أمرين اثنين، وهما: تحديد الوحدات التعليمية المتضمنة في كل كتاب من كتب اللغة العربية المقررة في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، والوقوف على المهارات اللغوية التي تتضمنها.

٥ ــ الاختبارات القبلية: (الملحق رقم -٤-).

وهي عبارة عن أربعة اختبارات: أولها للاستماع، وثانيها للمحادثة، وثالثها للقراءة، ورابعها للكتابة. وتهدف إلى معرفة مستوى تحصيل التلامذة لا في كل فن من فنون اللغة العربية فحسب، بل في كل مهارة من المهارات أيضاً.

٦ ــ المقابلة:

سبقت الإشارة إلى تبني الباحثة التعريف الذي قدمته مرتضى والجمل للمقابلة (١-٥). وقد استخدمت المقابلة في الاختبارين: القبلي، والبعدي؛ وذلك لوقوف الباحثة على مدى سلامة النطق عند التلامذة، إذ اشتمل كل منهما على بند ــ وهو البند الرابع ــ يُطْلَب فيه من كل تلميذ/ة تسمية الصور الموجودة في اللوحة، وتقوم الباحثة بالاستماع، ومراقبة سلامة نطق الحروف، وتدون الدرجة التي يستحقها كل تلميذ/ة في المهارة الأولى من مهارات فن المحادثة.

٧ ــ البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً: (الملحق رقم -٥-).

ويتألف من أربع وحدات تعليمية، خصصت كل واحدة منها إلى إحدى المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة). وتتضمن كل وحدة الزمن المخصص لها، والنص المقرر، والأهداف، والنقاط التعليمية، والنشاط البيتي المرافق لها، واستراتيجية تعليمها.

ويهدف إلى إكساب التلامذة المهارات اللغوية المختلفة التي تناسبهم، وتحسين مستوى تحصيلهم فيها.

٨ ــ الاختبارات البعدية: (الملحق رقم -٦-).

وهي عبارة عن أربعة اختبارات مكافئة للاختبارات القبلية. وتهدف إلى معرفة مدى اكتساب التلامذة للمهارات اللغوية المختلفة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح؛ وذلك من أجل تقويم فاعلية البرنامج.

١١/١- عينات البحث:

١ ــ عينة التلامذة:

وهي عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عدد أفرادها مئتين وثلاثة وثلاثين فرداً، منهم مئة وثلاثون من

التلاميذ (الذكور) ومئة وثلاث من التلميذات (الإناث)، سُحِبُوا بطريقة عشوائية من ست شعب، سُحِبَتْ من ست مناطق تعليمية. واتبعت الباحثة في اختيار هذه العينة الخطوات التالية:

أ) الحصول على الدليل الإحصائي لمديرية تربية محافظة دمشق.

ب) تحديد المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ج) تقسيم مدينة دمشق إلى ست مناطق تعليمية، وهي:

١- المنطقة التعليمية الأولى وتضم الميدان وتوابعها.

٢- المنطقة التعليمية الثانية وتضم القصاع وتوابعها.

٣- المنطقة التعليمية الثالثة وتضم ركن الدين وتوابعها.

٤- المنطقة التعليمية الرابعة وتضم المهاجرين وتوابعها.

٥- المنطقة التعليمية الخامسة وتضم المزة وتوابعها.

٦- المنطقة التعليمية السادسة وتضم القنوات وتوابعها.

د) توزيع المدارس على المناطق التعليمية. (الملحق رقم -١٠-).

ه) تحديد المدارس التي ستسحب منها العينة بطريقة عشوائية.

و) تحديد شعبة من كل مدرسة: وفق الطريقة العشوائية التي اتبعت في تحديد عينة المدارس. (وذلك بتسجيل أسماء مدارس كل منطقة تعليمية على أوراق متشابهة اللون، ومتساوية الحجم، ووضعها في علبة، وسحب ورقتين، الأولى للمجموعة التجريبية، والثانية للمجموعة الضابطة).

ز) الحصول على قوائم اسمية للتلامذة في كل شعبة.

وبناءً على ما سبق ذكره، فإن هذه العينة تتألف من تلامذة ست شعب، سحبت بطريقة عشوائية من ست مدارس رسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، سحبت من ست مناطق تعليمية في محافظة دمشق بطريقة عشوائية أيضاً.

٢ ــ عينة أولياء الأمور:

وهي تتألف من آباء تلامذة أفراد العينة الذين بلغ عددهم مئتين وثلاثين تلميذاً وتلميذة. وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة مئة وستةً وسبعين فرداً؛ ذلك أنه تم استرداد مئة وأربع وثمانين استبانة منهم، وأُلْغِيَتْ ثماني استبانات منها لعدم صلاحيتها.

٣ ــ عينة المعلمين والموجهين:

وتتألف من عدد من المعلمات والمعلمين الذين يمارسون عملهم التعليمي في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع، بلغ عدد أفرادها ستةً وأربعين معلماً ومعلمة وعدد من الموجهين الذين يشرفون على تلك المرحلة التعليمية، بلغ عددهم خمسة عشر موجهاً.

وسيأتي الحديث مفصلاً عن هذه العينات في الجانب العملي من البحث.

١٢/١ – إجراءات البحث:

يمكن تلخيص الخطوات التي اتبعت في إعداد هذا البحث بما يلي:

أولاً ــ مرحلة الدراسة والاطلاع: وفي هذه المرحلة سعت الباحثة للحصول على البحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع بحثها، والبلاغات الوزارية الناظمة لمرحلة التعليم الأساسي، والخطة الدراسية الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، والدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية، وكتب مادة اللغة العربية المقررة للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م) في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

ثانياً ــ القيام بزيارات ميدانية للمدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق. والهدف من هذه الزيارات الاطلاع على الواقع العملي لتعليم مادة اللغة العربية، وإجراء الدراسة الاستطلاعية بعد بناء أدوات البحث. (الملحق رقم -٩-).

ثالثاً ــ تحديد محتوى كتب مادة اللغة العربية المقررة في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؛ للوقوف على الوحدات التعليمية المقررة تمهيداً لاختيار عينة الوحدات التعليمية التي يتضمنها البرنامج التعليمي المقترح.

رابعاً ــ تحديد المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات اللغوية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي. سعت الباحثة للحصول على كل ما يتعلق بهذا الموضوع؛ فهو لب بحثها وجوهره. ومن ذلك مناهج اللغة العربية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ودليل المعلم، وكتب اللغة العربية المقررة، وما تمكنت من الحصول عليه من كتب ومراجع ودراسات ــ يأتي ذكرها في الفصل الثاني من هذا البحث ــ وقامت بالاطلاع عليها ودراستها ومقارنتها. ومن ثمّ اعتمدت نتائج الدراسة التي قام بها فريق من الباحثين المتخصصين بإشراف راضي الوقفي ومشاركته. (الملحق رقم -٢٦-) فهي ــ في حدود علم الباحثة ــ أحدث الدراسات في هذا المجال. وقد تضمنت ما ذكره الباحثون السابقون، والمهتمون باللغة العربية وطرائق تدريسها.

خامساً ــ بناء أدوات البحث، والتأكد من: صدقها، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق.

سادساً ــ اختيار عينات البحث.

سابعاً ــ تطبيق الأدوات، ورصد النتائج، ومعالجتها، وتحليلها، وتفسيرها.

ثامناً ــ كتابة المقترحات في ضوء نتائج البحث.

الفصـــــل الثاني

من الدراســات الســابقة

٢/١- مقدمة.

٢/٢- من الدراسات العربية.

٢/٣- من الدراسات الأجنبية.

٢/٤- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني

"من الدراسات السابقة"

٢/١ – مقدمة:

يشتمل هذا الفصل على عدد من الدراسات التي تتعلق بموضوع البحث، مقسمة إلى عربية وأجنبية، ومرتبة حسب تسلسلها الزمني. وقد تضمنت كل دراسة: ذكر اسمها، وعنوانها، والهدف منها، والمنهج المتبع فيها، والأدوات التي اعتمدت عليها، والعينة التي طبقت عليها، وأهم النتائج التي توصلت إليها. وقد عنيت الباحثة ببيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات السابقة.

٢/٢ – من الدراسات العربية:

٢/٢/١ ــ الدراسة الأولى (دراسة السيد ١٩٧٢):

عنوان الدراسة: **(أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية).**

و هي دراسة علمية تقدم بها **محمود أحمد السيد** إلى جامعة عين شمس في القاهرة؛ لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

والهدف منها هو **بناء منهج للقواعد النحوية في المرحلة الإعدادية على أسس علمية**، وهي:

١. أساسيات المادة النحوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
٢. تعبيرات الطلاب الشفوية والكتابية والأخطاء الواردة فيها.
٣. البنى اللغوية الأكثر شيوعاً في كتابات المفكرين المعاصرين.

أما فيما يتعلق بالمتعلمين، فقد رصد الباحث الموضوعات النحوية الواردة في تعبيراتهم، ووقف على الأخطاء فيها.

ومن أجل ذلك فقد **تم تحليل عينة من موضوعات التعبيرين الكتابي والشفهي**، بلغ عددها ألفاً وثماني مئة موضوع، ثم **رصد الأخطاء النحوية** التي ارتكبها الطلبة في موضوعاتهم التعبيرية.

ومن **النتائج** التي انتهت إليها الدراسة نذكر:

١- مراعاة مواقف التعبير الوظيفي الشفهي والكتابي عند بناء المناهج، والتركيز على المواقف التي تدور حول بعض المواقف الأساسية في الحياة.

٢- إعطاء الحرية للطلاب في اختيار الموضوعات، والمواقف الوظيفية الشفاهية والكتابية.

٣- إن المباحث التي يخطئ بها طلبة المرحلة الإعدادية في التعبير بنوعيه، هي تسعة وعشرون مبحثاً. (الملحق رقم -١٦-).

٤- إن شيوع الأخطاء يتأثر بالفروق من حيث الموضوعات، وبين البنين والبنات مع نسبة أقل للبنات، والأخطاء النحوية لطلبة المرحلة الإعدادية لم تكن تتناقص مع تقدم الطلبة في صفوف

هذه المرحلة، مما يدل على أن تعلم القواعد النحوية لم يعكس أثره في سلامة التعبير من الخطأ. (السيد، ١٩٧٢، ص. ص ١٠-١٢ بتصرف).

ومما يلاحظ في هذه الدراسة، أنها قدمت لواضعي المناهج مرجعاً ميدانياً يمكن أن يستندوا إلى ما أسفرت عنه من نتائج، وأن يركزوا على المواقف الوظيفية التي يحتاجها الطالب في حياته المستقبلية، كما يمكن لمدرسي اللغة العربية أن يتعرفوا مواطن الداء في أثناء اطلاعهم على نتائج هذه الدراسة، وأن يتصرفوا في ضوئها؛ بغية التخفيف من هذه الأخطاء النحوية التي تشيع في تعبيرات الطلبة أولاً، والاهتمام بتدريس المواقف الوظيفية ثانياً.

٢/٢/٢ ــ الدراسة الثانية (دراسة مجاور ١٩٧٤):

عنوان الدراسة: **(دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية).**

قام بهذه الدراسة **محمد صلاح الدين مجاور**. ولعلها ــ كما قال صاحبها ــ أقدم الدراسات العربية في مجالها.

وحُدِّدَ **الهدف** منها بالسعي إلى **تحديد المهارات اللغوية، في جميع فروع مادة اللغة العربية في مراحل التعليم النظامي**، في كل من: جمهورية مصر العربية، والكويت.

واستُخدِمَت فيها استبانتان: طبقت **الأولى** على أربعة آلاف معلم ومعلمة يتوزعون على مراحل التعليم المختلفة، وخمسين موجه لغة عربية. وطبقت **الثانية** على ألف وثلاثمائة مختص بالتربية يتوزعون أيضاً على كل مراحل التعليم، وأربعين موجه لغة عربية. وقد طُبِّقَتِ الاستبانتان أيضاً على عشرة علماء تربية وعلم نفس، ممن لهم صلة بتعليم اللغة العربية.

وانتهت إلى تحقيق **الهدف** المرجو منها، وهو: تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة في كل فرع من فروع مادة اللغة العربية، لا في كل مرحلة دراسية فحسب، بل في كل صف أيضاً.

والملحق رقم (١٧) يتضمن المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكون التلامذة قد اكتسبوها في نهاية السنة الرابعة الابتدائية.

٣/٢/٢ ــ الدراسة الثالثة (دراسة شحاته ١٩٨١):

عنوان الدراسة: **(تطور مهارات القراءة الجهرية في مصر).**

وقد قام بها **حسن شحاته** , وقدمها إلى كلية التربية بجامعة عين شمس؛ لنيل درجة الدكتوراه.

و**الهدف** منها **معرفة مدى تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام.**

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مهارات القراءة الجهرية، وهي: سلامة النطق، وعدم الإبدال، وعدم الحذف، وعدم الإضافة، وعدم التكرار، والضبط النحوي، والنطق الإملائي.

وتألفت **عينة الدراسة** من ألف تلميذ، وذلك بواقع مئة تلميذ وتلميذة لكل صف دراسي.

واُسْتُخْدِمَ في الدراسة اختبار متدرج في القراءة الجهرية؛ لقياس المهارات السابقة، بدءاً من الصف الثالث الابتدائي، وحتى الصف الثالث الثانوي.

وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

١- إن إتقان الطالب لكل مهارة من مهارات القراءة يختلف باختلاف الصف الدراسي الموجود فيه.

٢- تتنوع أشكال الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ بتنوع المهارات. وهي تقع بالحرف الأول أكثر من وقوعها في المقاطع الأخيرة من الكلمة.

٣- من الأسس الجيدة لتعليم القراءة: الفهم قبل القراءة، واستخدام النموذج الجيد، وتقديم المادة المقروءة المناسبة، والتدريب على المهارات.

٤- استخدام اختبار القراءة الجهرية وتعليماته ومعاييره يفيد أو يساعد في تحديد مستوى التلميذ القرائي، وفي تصنيف التلاميذ، وتعرف أخطائهم وعلاجها. (شحاته، ١٩٨١، بتصرف).

٤/٢/٢ ـ الدراسة الرابعة (دراسة السيد ١٩٨٣):

عنوان الدراسة: **(تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي).**

وقد قام بها **محمود أحمد السيد**، وقدمها إلى إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ وخصص الفصل السادس من هذه الدراسة؛ لرصد الأخطاء النحوية الشائعة لدى الناشئة في جميع مراحل التعليم النظامي.

و**الهدف** منها **تحديد الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب التعبيرين: الشفهي، والكتابي لدى الطلبة**؛ تمهيداً لبناء مناهج تستند إلى دراسة علمية ميدانية.

وتجدر الإشارة إلى أن **عينة البحث** اقتصرت على الصفين الأخيرين من: المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية السورية، وطلبة من الصفين: الأول، والثاني من المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية أيضاً، في حين أنها شملت طلاب المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة في كل من: الجمهورية العربية السورية، وجمهورية مصر العربية.

وقد انتهت الدراسة إلى **نتائج** هامة فيها فائدة كبيرة لمن يقومون بتدريس اللغة العربية؛ فهي تعرفهم على الأخطاء النحوية الشائعة في أساليب المتعلمين، وتدعوهم إلى رصد أخطاء طلبتهم في التعبير الكتابي؛ بغية التعرف عليها، وإجراء تدريبات علاجية لهم، تسهم في تحسين مستوى تحصيلهم اللغوي. ولا تقتصر أهمية نتائج هذه الدراسة على ما سبق ذكره فقط؛ فهي منارة تهدي واضعي المناهج ومؤلفي الكتب؛ لتحقق اللغة العربية وظيفيتها التي تتلخص في تقويم القلم واللسان.

٥/٢/٢ ــ الدراسة الخامسة (دراسة إبراهيم ١٩٨٥):

عنوان الدراسة: **(عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية).**

وقد قامت بها **يسرى إبراهيم** في لواء الزرقاء بالأردن، وأجرتها على طلبة الصفين: الخامس، والسادس من المرحلة الابتدائية؛ والصفين: الأول، والثاني من المرحلة الإعدادية.

ويتجلى **الهدف** منها في السعي إلى **تشخيص أخطاء الطلبة في القراءة الجهرية**، ومعرفة أثر كل من المستوى التعليمي والجنس في ذلك.

وتألفت **عينة الدراسة** من مائة وواحد وعشرين طالباً وطالبة، **واستخدمت الباحثة اختباراً لقياس أنواع القراءة الجهرية.** وحصرت الأخطاء بسوء النطق، والحذف، والإبدال، والتكرار، والإضافة، والتوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة، والخطأ في الحركات الإعرابية.

ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها، أنها أظهرت تدني امتلاك الطلبة لمهارات القراءة الجهرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ــ لصالح الإناث ــ في أخطاء التوقف الخاطئ قبل نهاية الجملة وحركات الإعراب.

٦/٢/٢ ــ الدراسة السادسة (دراسة شحاته ١٩٨٦):

عنوان الدراسة: **(مجالات التعبير الكتابي الوظيفي في مراحل التعليم العام).**

وهي دراسة علمية قام بها **حسن شحاته** في جامعة عين شمس بالقاهرة. ومن **أهدافها: تحديد مجالات التعبير الكتابي الإبداعي في جميع صفوف التعليم العام، وتحديد مهارات مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، وتنمية تلك المهارات** لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي.

وقد استخدم الباحث **ثلاث أدوات** بحث: **أولها** قائمة لتحديد مجالات التعبير الكتابي الوظيفي، و**ثانيها** قائمة لتحديد مهارات مجالات التعبير الكتابي، و**ثالثها** برنامج لتنمية بعض المهارات لدى الطلبة.

وقد طُبِّقَتِ القائمتان على **عينة** من مدرسي اللغة العربية وموجهيها، وعدد من المهتمين بتدريس اللغة العربية، وطُبِّقَ البرنامج على **عينة** من تلامذة الصف السادس الابتدائي، بلغ عدد أفرادها ستين تلميذاً وتلميذة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة تحديد ثلاثين مجالاً للتعبير الكتابي الإبداعي، وتحديد سبع وأربعين مهارة للتعبير الكتابي الوظيفي؛ والتحقق من فاعلية برنامج التدريب. ومن نتائجها أيضاً بيان أسس التعبير.

٧/٢/٢ ــ الدراسة السابعة (دراسة كنعان ١٩٨٦):

عنوان الدراسة: **(برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية).**

وهي دراسة علمية قام بها **أحمد علي كنعان.** وتقدم بها إلى كلية التربية في جامعة دمشق؛ لنيل درجة الماجستير.

و**الهدف** منها تشخيص صعوبات الإملاء التي يواجهها طلاب السنة الأولى الإعدادية، وتصميم برنامج علاجي في التعلم الذاتي؛ لتحسين مهارات الطلاب في الإملاء، وتطبيق إستراتيجية التعلم المتقن، وقياس فاعلية التدريس بالطريقة المبرمجة.

و**اسْتُخْدِمَتْ فيها أداتان**، وهما: **اختبار تشخيصي** يتعلق بالمهارات الإملائية جميعها، و**برنامج تعليمي** يتعلق بمبحث الهمزة بأنواعها.

وتألفت **عينة البحث** من مائتين وسبعة وسبعين طالباً، سحبت من ست مدارس إعدادية رسمية في مدينة دمشق.

و**انتهت الدراسة إلى** تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها. ومن أهم تلك التوصيات: الاستفادة من البرنامج العلاجي، وتوسيعه ليشمل باقي المهارات الإملائية، والدعوة إلى تجريبه عربياً، وإيجاد منهج مبرمج خاص بالإملاء للمرحلتين الابتدائية والإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي)، والابتعاد عن الطرائق التقليدية في تعليم الإملاء، والاعتماد على الممارسة والتدرب المستمر، واتباع طريقة التعلم الذاتي بدلاً من التقرير، والدعوة إلى توحيد الرسم الإملائي بين الأقطار العربية حسماً للخلافات الجزئية في الكتابة.

٨/٢/٢ ـ الدراسة الثامنة (دراسة الفقير ١٩٨٧):

عنوان الدراسة:**(دراسة تقويمية للقراءة الجهرية).**

وهي دراسة علمية قام بها **ماجد عبد الله الفقير**، وتقدم بها إلى كلية التربية في جامعة دمشق لنيل درجة الماجستير.

ويتجلى **الهدف** منها في السعي إلى الوقوف على ما تحققه القراءة الجهرية من الأهداف المتوخاة منها.

واستخدم فيها **استبانتين** كانت **الأولى** للطلبة، و**الثانية** للمدرسين. وقد طبقتا على **عينة** تتألف من ألف ومئة من طلبة الصف الأول الإعدادي في محافظة القنيطرة.

و**من أهم النتائج** التي أسفرت عنها هذه الدراسة:

١- الضعف في مستوى القراءة الجهرية بين طلبة الصف الأول الإعدادي.

٢- عدم وضوح الأهداف المرسومة لدرس القراءة الجهرية في أذهان المدرسين.

٣- هناك علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى التحصيل العام للطلبة، ومستوى تحصيلهم في القراءة الجهرية.

٤- هناك علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى تحصيل أبنائهم في القراءة الجهرية.

٩/٢/٢ ــ الدراسة التاسعة (دراسة مدكور، ١٩٨٨):

عنوان الدراسة: **(المفهوم الجديد في تدريس التعبير الذي يقوم على أساس النظرية الوظيفية في التربية).**

وقد قام بها **علي أحمد مدكور** في الأردن. وشملت **شعبتين من شعب الصف الثاني الإعدادي،** وكان عدد الطلاب في كل شعبة ثلاثين طالباً، **الأولى** شعبة ضابطة، و**الثانية** شعبة تجريبية.

و**تهدف** إلى **وضع معايير لتقويم التعبير.** وقد انتهت إلى **نتيجتين** أساسيتين، وهما:

١- كان متوسط الأخطاء الهجائية كبيراً؛ فقد ورد أربعة عشر خطأً هجائياً في كل مئة كلمة. وهذا يدل على أن مستوى الكتابة العربية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط متدنٍ إلى حد كبير.

٢- لم تكن جودة التعبير المتمثلة في المعيار المذكور آنفاً بأحسن حظاً، حيث اتسمت بالسطحية، والنقصان، والعشوائية، والخلو من اللمحات الخيالية.

١٠/٢/٢ ــ الدراسة العاشرة (دراسة تميم (يسرى) ١٩٨٨):

عنوان الدراسة: **(قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة).**

قامت بهذه الدراسة **يسرى تميم،** وتقدمت بها إلى كلية التربية في جامعة دمشق؛ لنيل درجة الماجستير.

ويبدو من عنوانها، أن **الهدف الأساسي** منها يتجلى في السعي إلى **تحديد مهارات القراءة الصامتة، وقياس مستوى تحصيل الطلبة فيها.** وهناك **أهداف أخرى،** مثل: معرفة أثر الوضع التعليمي للوالدين على اكتساب الطلبة مهارات القراءة الصامتة، والموازنة بين: مستوى تحصيل الطلاب والطالبات في اكتساب تلك المهارات.

واسْتُخْدِم في الدراسة **منهج البحث الوصفي التحليلي،** وطُبِّقَتْ **خمس أدوات،** وهي: اختبار ثروة المفردات، واختبار المهارات الأساسية للقراءة الصامتة، واستبانتان: إحداهما للطلبة، والثانية للمدرسين، ومقابلات الموجهين الاختصاصيين.

وطبقت الاختبارات على **عينة** عشوائية من طلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق، بلغ عدد أفرادها خمس مئة طالب وطالبة، موزعين بالتساوي بين الجنسين. وطبقت استبانة الطلبة على العينة السابقة الذكر. أما استبانة المدرسين، فقد طبقت على عينة من مدرسات اللغة العربية ومدرسيها. وقامت الباحثة بمقابلات الموجهين الأوائل والاختصاصيين، وعرضت عليهم نتائج الاختبارين والاستبانتين، وطلبت إليهم: تفسيرها، والتعليق عليها، وإبداء الرأي فيها.

ومن **النتائج** التي أسفرت عنها تحديد المهارات الأساسية للقراءة الصامتة، وبيان مستوى تحصيل الطلبة فيها، والفرق بين مستوى تحصيل الطلاب والطالبات, وأثر الوضع التعليمي للوالدين في اكتساب تلك المهارات.

٢/٢/١١ ــ الدراسة الحادية عشرة (دراسة علي ١٩٨٩):

عنوان الدراسة: **(إعداد برنامج للتدريب على مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والوظيفي لتلاميذ الصف السادس بمرحلة التعليم الأساسي،وأثره على اكتساب هذه المهارات).**

قام بهذه الدراسة **علي عبد الفتاح علي**، وتقدم بها إلى كلية التربية بجامعة المنيا في جمهورية مصر العربية؛ لنيل درجة الدكتوراه.

و**الهدف** منها يتجلى في **معرفة مدى فاعلية البرنامج الذي اقترحه الباحث، لتدريب طلبة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي على مهارات التعبير.**

واسْتُخْدِمَتْ في البحث **أربع أدوات**، وهي: **استبانة** وجهت إلى متخصصين في تعليم اللغة العربية، وعدد من المدرسين والموجهين؛ لمعرفة آرائهم في مجالات التعبير ومهاراته التي تناسب طلبة الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، **واختبار تحصيل لغوي** لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة. **واختبار (قبلي / بعدي)** لقياس مستوى تحصيل الطلبة، قبل تنفيذ برنامج التدريب وبعده، **وبرنامج تدريب** على تلك المهارات.

وقد طُبِّقَ البرنامج على **عينة** عشوائية من طلبة الريف والمدن، بلغ عدد أفرادها مائتين وأربعين طالباً وطالبة، نصفهم من الريف ومثلهم من المدن.

ومن **نتائج** هذه الدراسة التأكد من فاعلية برنامج التدريب، وتفوق الطلاب على الطالبات، وتفوق طلبة الريف على طلبة المدن.

٢/٢/١٢ ــ الدراسة الثانية عشرة (دراسة غزالة ١٩٩١):

عنوان الدراسة: **(المهارات الأساسية للغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).**

قام بها **شعبان غزالة** في كلية التربية بجامعة الأزهر. **وتهدف إلى تحديد مهارات القراءة والكتابة التي ينبغي أن يكتسبها التلامذة.**

ولتحقيق هدف هذه الدراسة اتبع الإجراءات التالية:

أ- إعداد قائمة بمهارات القراءة، ومهارات الكتابة والإملاء والخط.

ب- إعداد اختبار تشخيصي لمعرفة مدى اتقان تلامذة المرحلة الابتدائية لتلك المهارات.

وتم تطبيق الاختبار على **عينة** بلغ عددها أربع مئة وخمسة من تلامذة الصف السادس الابتدائي.

وقد أسفرت الدراسة عن نتيجتين هامتين: أولاهما: تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية (الملحق رقم ١٩)، وثانيهما: تدني مستوى أداء كثير من التلامذة في مهارات القراءة والكتابة.

٢/٢/١٣ ــ الدراسة الثالثة عشرة (دراسة العيسوي ١٩٩١):

عنوان الدراسة: **(بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، وأثره على الاستماع الهادف، لدى تلاميذ الصفين: الرابع والخامس، من مرحلة التعليم الأساسي).**

وقد قام بها **جمال مصطفى العيسوي**، وقدمها: إلى كلية التربية بجامعة طنطا؛ لنيل درجة الدكتوراه.

واستهدفت الدراسة **بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث، وأثره على الاستماع الهادف** لدى تلاميذ الصفين: الرابع والخامس، من مرحلة التعليم الأساسي. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث الإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات التحدث و الاستماع اللازمة لهؤلاء التلاميذ.

٢- إعداد قائمة بمواقف الاتصال الحيوية التي تناسب تلاميذ تلك المرحلة.

٣- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التحدث.

٤- بناء اختبار لقياس مهارات الاستماع.

٥- بناء برنامج و تطبيقه على عينة التلاميذ.

ومن أهم **النتائج** التي توصلت إليها تحديد مهارات الاستماع والتحدث التي تناسب تلامذة الصفين: الرابع والخامس، من مرحلة التعليم الأساسي (الملحق رقم ٢٠).

٢/٢/١٤ ــ الدراسة الرابعة عشرة (دراسة تميم (راجح) ١٩٩٢):

عنوان الدراسة: **(قياس مستوى تحصيل الطلبة في المهارات الأساسية للتعبير الكتابي)**

وقام بهذه الدراسة **راجح تميم** في كلية التربية بجامعة دمشق؛ لنيل درجة الماجستير.

ويتجلى **الهدف** الرئيس منها في السعي إلى **تحديد المهارات الأساسية للتعبير الكتابي التي ينبغي أن يتقنها الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية، وقياس مستوى تحصيلهم فيها.**

واعتمدت على **المنهجين الوصفي التحليلي، والتجريبي**. و**اسْتُخْدِمَتْ** فيها **ثلاث أدوات بحث**، وهي:

١- **استبانة المدرسين:** وقد طُبِّقَتْ على خمسة وخمسين مدرساً ومدرسة يدرسون اللغة العربية.

٢- **استبانة الطلبة:** وقد طُبِّقَتْ على أربع مئة طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث الإعدادي في محافظة دمشق.

٣- **اختبار تحصيل:** يهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطلبة في ست مهارات أساسية للتعبير الكتابي، وهي: استخدام أدوات الترقيم، واستخدام أدوات الربط، وثروة المفردات، والتسلسل المنطقي، وسلاسة الأسلوب، والتلخيص الكتابي.

ومن أهم **النتائج** التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١- تحديد المهارات الأساسية للتعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية ــ مرحلة التعليم الأساسي. الملحق رقم (٢١).

٢- الضعف الواضح للطلبة لا في مجموع المهارات الأساسية للتعبير الكتابي فحسب، بل في كل مهارة منها أيضاً.

٣- تفوق الطالبات على الطلاب في اكتساب المهارات التي يقيسها الاختبار.

١٥/٢/٢ ـ الدراسة الخامسة عشرة (دراسة الجمل ١٩٩٣):

عنوان الدراسة: **(التخلف في القراءة، وأثره في مهاراتي: النصوص، والتعبير).**

تقدم بهذه الدراسة **محمد جهاد الجمل**، إلى كلية التربية بجامعة دمشق، لنيل درجة الماجستير.

و**تهدف** الدراسة إلى:

١- الكشف عن نسبة الطلبة المتخلفين في القراءة.

٢- الكشف عن أسباب الضعف في القراءة، ومساعدة المدرسين في تعديل أساليبهم التعليمية الوقائية والعلاجية.

٣- دراسة أثر التخلف في القراءة في مجالي: النصوص، والتعبير.

٤- مساعدة الباحثين في معالجة أثر القراءة في المواد الدراسية الأخرى.

واستخدم الباحث **ثلاث أدوات** بحث: **أولها** اختبارات موضوعية في القراءة والنصوص والتعبير، و**ثانيها:** استبانة الطلبة، و**ثالثها:** استبانة المدرسين.

وقد طُبِّقَتِ: الأداتان الأولى والثانية على **عينة** من طلبة الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية في مدينة دمشق، بلغ عدد أفرادها (٦٤٨) طالباً وطالبة، نصفهم من الذكور ومثلهم من الإناث، وطُبِّقَتْ الأداة الثالثة على **عينة** من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها نصفهم من الذكور ومثلهم من الإناث.

ومن **أهم النتائج** التي أسفرت عنها الدراسة:

١- إن طلبة الصف الثاني الإعدادي يعانون من تخلف في القراءة الصامتة.

٢- هناك علاقة ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين: التخلف في القراءة، والتخلف في مجالي النصوص والتعبير.

٣- هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين: مستوى تحصيل الإناث، ومستوى تحصيل الذكور ـ لصالح الإناث ـ في القراءة الصامتة.

٤- هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: عدد الطلبة المتخلفين، والمستوى الثقافي التعليمي للوالدين.

١٦/٢/٢ ـ الدراسة السادسة عشرة (دراسة درويش ١٩٩٥):

عنوان الدراسة: **(برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية).**

تقدمت بهذه الدراسة **ناهد محمد درويش** لكلية البنات بجامعة عين شمس؛ للحصول على درجة الماجستير في التربية.

والهدف منها بيان **مدى فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.**

واستخدمت الباحثة **اختباراً** يقيس المهارات الإملائية، و**برنامجاً علاجياً** قامت بتصميمه، وتدريسه بطريقة المناقشة للمجموعة التجريبية.

ومن أهم **النتائج** التي توصلت إليها الدراسة، التأكد من فاعلية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء الشائعة في الإملاء، والتي تمثلت فيما يلي:

١- اللام الشمسية واللام القمرية.

٢- التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

٣- التنوين.

٤- الألف الممدودة والألف المقصورة.

٥- الهمزات في أول الكلمة ووسطها و آخرها.(درويش، ١٩٩٥، بتصرف)

١٧/٢/٢ ــ الدراسة السابعة عشرة (دراسة زينهم ١٩٩٦):

عنوان الدراسة: **(برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي).**

وهي دراسة علمية تقدم بها صاحبها إلى كلية التربية بكفر الشيخ في جامعة طنطا، لنيل درجة الدكتوراه.

والهدف منها يتجلى في السعي إلى **وضع برنامج لعلاج الضعف القرائي** لتلامذة الصف الخامس الابتدائي، ومعرفة أثره لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة.

وقام الباحث ببناء **اختبار لتشخيص الضعف القرائي** لتلاميذ هذا الصف، بعد تحديد مهارات التعرف والفهم القرائي. وتم تطبيقه؛ للتعرف على جوانب الضعف التي تحتاج إلى علاج، ثم بناء برنامج لعلاج الضعف في مهارات القراءة. وقد قام الباحث بتطبيق اختبار بعدي بعد فصل التلاميذ ذوي صعوبات القراءة عن الضعاف، وذلك عن طريق تطبيق مجموعة من **الأدوات**، وهي:

١- اختبار القدرات العقلية.

٢- مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم.

٣- قائمة ملاحظة سلوك الطفل.

و توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

١- تحديد مهارات القراءة اللازمة لتلامذة الصف الخامس الابتدائي (الملحق رقم ٢٢).

٢- أثبت البرنامج فاعليته في علاج الضعف القرائي.

٣- لم تثبت فروق دالة إحصائياً ــ بعد تطبيق البرنامج ــ بين التلاميذ الضعاف في القراءة، والتلاميذ ذوي الصعوبات القرائية. (زينهم، ١٩٩٦، بتصرف).

٢/٢/١٨ ــ الدراسة الثامنة عشرة (دراسة أبو زيد ١٩٩٩):

عنوان الدراسة: **(اختبار درجة فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي).**

وقد قامت بها **مي أبو زيد**، وقدمتها إلى الجامعة الأردنية؛ لنيل درجة الماجستير.

و**الهدف** منها هو العمل على **الكشف عن العيوب القرائية** التي تعاني منها الطالبات، **ودراسة فعالية برنامج لعلاج الضعف القرائي.**

واقتصرت **عينة** الدراسة على طالبات من **الصف الرابع** في مدرسة حفصة بنت عمر ابن الخطاب في سحاب.

واسْتُخْدِمَتْ فيها أداتان، وهما: **أداة تشخيص** لعيوب القراءة، **وبرنامج علاجي** للعيوب القرائية التي تعاني منها الطالبات.

وبينت **نتائج** الدراسة فعالية البرنامج العلاجي، ولاسيما في مجال (الخطأ في تعرف الكلمات، والحذف، والتكرار) التي هي أكثر الأخطاء انتشاراً في قراءات الطالبات.

٢/٢/١٩ ــ الدراسة التاسعة عشرة (دراسة مكاحلة ١٩٩٩):

عنوان الدراسة: **(أثر برنامج تدريب لتنمية القدرات القرائية لطلاب الصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم).**

وقد قام بها **أحمد مكاحلة**، وقدمها إلى كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية؛ لنيل درجة الماجستير.

وحُدِّدَ **الهدف** منها بالسعي إلى **معرفة فاعلية الطريقة الصوتية، ومقارنتها بالطريقة المعتادة في تعليم مهارات القراءة لطلبة الصف الثالث الأساسي**، الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

واسْتُخْدِمَتْ فيها أداتان، وهما: **برنامج تدريبي** صوتي يشتمل على تدريب التلامذة على قراءة: الأحرف، والمقاطع، والكلمات، ثم الجمل. **واختبار تحصيل** لقياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارات الأساسية للقراءة قبل تنفيذ برنامج التدريب، وبعده.

وطُبِّقَتْ أدوات البحث على **عينة** تتألف من خمسة وأربعين طالباً وطالبة يعانون من صعوبات في التعلم.

وأثبتت **النتائج** فاعلية البرنامج التدريبي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢/٢/٢٠ ــ الدراسة العشرون (دراسة بسيوني ٢٠٠٠):

عنوان الدراسة: **(برنامج لتنمية مهارات الكتابة الهجائية و الخط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية).**

قام بها **بسيوني إسماعيل بسيوني**, وقدمها إلى كلية الدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر؛ لنيل درجة الماجستير في التربية.

وتجلى **الهدف** منها في العمل على **تنمية بعض مهارات الكتابة الهجائية والخط** لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي.

واستخدم الباحث اختباراً تشخيصياً تم تطبيقه على **عينة** بلغ عدد أفرادها ثلاثمائة وخمسين تلميذاً وتلميذة؛ بهدف تحديد المهارات الهجائية والخط لدى التلامذة. **وقام ببناء برنامج لتنمية المهارات** التي يعاني التلامذة من ضعف منها، وطبقه على **عينة** بلغت أربعمائة تلميذ وتلميذة في محافظة القاهرة.

وقد توصلت الدراسة إلى **النتائج** التالية:

١- التوصل إلى قائمة بمهارات الكتابة الهجائية والخط اللازمة لتلامذة الصف السادس الابتدائي.

٢- وجود ضعف في مهارات الكتابة الهجائية والخط لدى التلامذة.

٣- فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الضعيفة لدى التلامذة.

٤- كثرة التدريب وممارسة التلامذة للمهارة يؤدي إلى التحسن في الأداء الكتابي لديهم.

٥- تعلم الكتابة بطريقة المناقشة يؤدي إلى التقدم والتحسن في المستوى الكتابي للتلامذة. (بسيوني، ٢٠٠٠، بتصرف).

٢١/٢/٢ ــ الدراسة الحادية والعشرون (دراسة ناصر ٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: **(واقع تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض – المشكلات و المقترحات).**

وقد قام بها **يونس محمود ناصر** في مدارس المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وقدمها لجامعة الملك خالد للعلوم الشرعية و العربية و الإنسانية.

ومن **أهدافها** استطلاع آراء المتخصصين باللغة العربية حول **المشكلات التي يواجهها تلاميذ المدارس الابتدائية أثناء تعليمهم اللغة العربية**، ومعرفة المقترحات التي يرونها ضرورية وكافية؛ للارتقاء بتعليم اللغة العربية في هذه المرحلة التعليمية.

واعتمدت الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي**. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث **استبانة** حول واقع تعليم اللغة العربية على **عينة** من المتخصصين في اللغة العربية بلغ عدد أفرادها خمسين متخصصاً، يعملون في ست عشرة مدرسة ابتدائية.

ومن أهم **النتائج** التي انتهت إليها هذه الدراسة:

١- ضعف التركيز على الجانب المهاري في تعليم اللغة العربية، أي تعليمها على شكل مهارات: استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة.

٢- عدم اكتساب التلامذة مهارات اللغة العربية.

و قد أسفرت الدراسة عن **نتائج أخرى** هامة في مجال: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، والطرائق، والوسائل، والتقويم. (الملحق رقم ٢٣).

٢٢/٢/٢ ــ الدراسة الثانية والعشرون (دراسة طعيمة ٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: **(المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها).**

قام بهذه الدراسة **رشدي طعيمة** في وحدة البحوث والمناهج من معهد اللغة العربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

ويتجلى **الهدف** منها في العمل على **حصر أكبر عدد من المهارات الأساسية والثانوية اللازمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، وتصنيف هذه المهارات، واقتراح ما يناسب كل مستوى من مستويات تعلمها.

ولتحقيق الهدف السابق **استخدم الباحث استبانةً**؛ لجمع بيانات حول المهارات اللغوية التي يجب إكسابها للدارسين.

وطبقت الاستبانة على **عينة من المدرسين** بلغ عدد فرادها عشرين أستاذاً **وعينة من الطلبة** بلغ عدد أفرادها خمسة عشر طالباً.

ويبين الملحق رقم (١٧) المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في المستوى التعليمي الأول.

٢٣/٢/٢ ــ الدراسة الثالثة والعشرون (دراسة نايل ٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: **(الضعف في اللغة ــ تشخيصه وعلاجه).**

وتقدم بها **أحمد جمعة أحمد نايل**؛ لنيل درجة الدكتوراه من كلية التربية بالدهقلية في جامعة الأزهر.

واستهدفت تحسين مستوى تحصيل تلامذة الصف الثالث من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، في المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة).

ولتحقيق الهدف السابق **قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية:**

١- **تحديد المهارات اللغوية**، التي تناسب تلامذة الصف الثالث في المهارات اللغوية المختلفة. وقد تم ذلك عن طريق قيام الباحث بجمعها من الدراسات، والبحوث السابقة، وأدبيات تعليم اللغة العربية؛ ووضعها في قائمة، وعرضها على المحكمين (الملحق رقم ٢٤).

٢- **بناء اختبار تشخيص** يهدف إلى تحديد المهارات الضعيفة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٣- **إعداد اختبار تحصيلي في المهارات اللغوية** يهدف إلى قياس أثر تعليم البرامج في تنمية المهارات الضعيفة لدى التلامذة.

٤- **تصميم البرنامج المقترح لعلاج المهارات** التي ظهر ضعف التلامذة فيها.

٥- **إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي** لمعرفة أثر البرنامج في علاج الضعف اللغوي لدى التلامذة، وقد تم تطبيق الاختبار التحصيلي على **عينة** من تلامذة معهد دقلت الابتدائي التابع لمنطقة كفر الشيخ الأزهرية بلغ عدد أفرادها (٣٠٥)، وثمانية معاهد أزهرية. أما البرنامج التعليمي، فقد تم تطبيقه على التلامذة السابقي الذكر أنفسهم، وذلك بعد استبعاد التلامذة الذين حصلوا في الاختبار التحصيلي على درجات أعلى من (٥٠%).

ومن أهم **نتائج** الدراسة: إثبات فعالية البرنامج التعليمي في معالجة ضعف التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة.

٢٤/٢/٢ ـ الدراسة الرابعة والعشرون (دراسة الطراونة، ٢٠٠٦):

عنوان الدراسة: "**أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية**"

قام بهذه الدراسة **كامل الطراونة** في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية الدراسات التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا؛ لنيل درجة الدكتوراه في التربية.

وتهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي واتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو اللغة العربية، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر البرنامج التعليمي القائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة، في تنمية مهارات التعبير الكتابي؟

٢- ما أثر البرنامج لتعليمي القائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة، في تنمية اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية؟

٣- هل يختلف أثر البرنامج التعليمي في تنمية مهارات التعبير الكتابي تبعاً للتفاعل بين البرنامج والجنس؟

٤- هل يختلف أثر البرنامج التعليمي في تنمية اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، تبعاً للتفاعل بين البرنامج والجنس؟

ولتحقيق الهدف السابق، فقد قام الباحث بإعداد أربع أدوات بحث، وهي: "البرنامج التعليمي، وقائمة مهارات التعبير الكتابي اللازمة للطلبة، واختبار التعبير الكتابي، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية.

وبعد تأكد الباحث من صدق الأدوات وثباتها قام بتطبيقها على عينة عشوائية من طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الرسمية في لواء المزار الجنوبي في الأردن. بلغ عدد أفرادها مئة وثمانية عشر طالباً وطالبة، منهم أربعة وخمسون طالباً، وأربع وستون طالبة.

وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

١- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى أثر البرنامج التعليمي.
٢- وجود فرق دال إحصائياً لأثر البرنامج في اتجاهات طلبة الصف الثامن الأساسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس في تنمية مهارات التعبير الكتابي.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التفاعل بين البرنامج وجنس الطالب في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية نحو اللغة العربية.

وانتهت الدراسة إلى تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها.

٢/٢/٢٥ ــ الدراسة الخامسة والعشرون (دراسة جلو ٢٠٠٨):

عنوان الدراسة: **(دراسة تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، واقتراح وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج البحث).**

وقد قامت بها **باسلة جلو**، وقدمتها إلى كلية التربية بجامعة دمشق؛ لنيل درجة الدكتوراه.

وقد سعت الدراسة إلى تحقيق **أربعة أهداف: أولها القيام بدراسة توصيفية للأهداف** العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، **وثانيها بناء معيار للأهداف** العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم والحلقة المذكورتين في الهدف السابق، **وثالثها تحليل محتوى كتب اللغة العربية** في ضوء معيار الأهداف الذي بنته الباحثة، **وآخرها بناء وحدات تعليمية جديدة** في ضوء نتائج تحليل المحتوى.

ولتحقيق الأهداف الآنفة الذكر **اعتمدت الباحثة على معيارين للأهداف** العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية، و**قامت بتحليل محتوى** كتب اللغة العربية المقررة في الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ويتضمن الملحق رقم (٢٥) أهم النتائج التي انتهت إليها الدراسة.

٢/٢/٢٦ ــ الدراسة السادسة والعشرون (دراسة الوقفي ٢٠٠٨):

عنوان الدراسة: **"تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية"**

قام بهذه الدراسة فريق من الباحثين المتخصصين بإشراف **راضي الوقفي** ومشاركته، وقدموه إلى المركز الوطني لصعوبات التعلم في الأردن (الملحق رقم ٢٦).

وهذه الدراسة هي عبارة عن اختبار يمكن حصر **أهدافه** في ثلاثة مجالات، وهي:

أولاً- المجال الأول (التقييم): وتتجلى أهدافه واستعمالاته في أنه:

١- أداة تشخيص لمواطن القوة والضعف في المهارات اللغوية الأساسية.

٢- أداة لتحديد الأهداف التعليمية التي يجب أن تقدم للمتعلمين؛ للوصول بهم إلى مستوى معين للمهارة.

٣- يقدم أمثلة كثيرة على اللغة المناسبة لصياغة الأهداف التعليمية.

ثانياً- المجال الثاني (تطوير المنهاج)؛ فقد تسفر نتائج الاختبار عن نواقص تعترض سبل تنفيذ الأهداف الموضوعة للمنهاج؛ أو عيوب تتعلق بطرق وضعه، وعدم مراعاتها لمستويات نضج المتعلمين سهولة أو صعوبة، وغير ذلك؛ مما يدعو إلى إعادة النظر في المنهاج: أهدافاً، ومحتوى، وطرائق، وأساليب تقويم.

ثالثاً- المجال الثالث (تطوير الهيئة التعليمية)؛ وذلك بتهيئة برامج تدريب خاصة للهيئة التعليمية؛، تنفذ في أثناء الخدمة تتلافى أي قصور للبرامج المعدة قبل الخدمة، وتقدم لهم العون على تقويم خدمة تربوية أفضل.

وقد **اتبع فريق الباحثين الخطوات التالية في إعداد الاختبار:**

١- **إعداد الفقرات:** وتم ذلك من خلال الاطلاع على مناهج اللغة العربية، وأدلة المعلمين للصفوف التي يغطيها الاختبار، وتحليلها، فضلاً عن الأدبيات التي تعنى بطرائق التدريس من جهة، والمهارات اللغوية من جهة أخرى.

٢- **التجريب الأول:** فقد جرى الاختبار على عينة فئوية عشوائية من تلامذة الصفوف التي يغطيها الاختبار باستثناء تلامذة الصف الأول؛ لعدم اكتمال دراستهم للحروف الهجائية بلغ عدد أفرادها (٢٧٦) تلميذاً وتلميذة من مدارس الجنسين في عدد من المحافظات التي تمثل وسط الأردن وشماله وجنوبه ومدنه وقراه وعلى عاملي الصف والجنس.

وفي ضوء هذا التجريب تم تعديل بعض البنود، واشتقت معايير الدقة التي تحدد عدد الأخطاء المسموح بها أو عدد الإجابات الصحيحة التي يعد المفحوص في ضوئها بمستوى الصف الذي يختبر بفقراته.

٣- **التجريب الثاني:** وجرى هذا التجريب بعد تعديل الصورة التجريبية السابقة؛ بغية التحقق من مناسبة معايير دقة الإجابة التي وضعت لكل بند. وطبق على عينة فئوية عشوائية من مدارس الذكور والإناث في ست مدارس.

ومن أهم **النتائج** التي انتهت إليها الدراسة **تحديد مهارات الفنون اللغوية** التي تناسب التلامذة، وهي مذكورة في الملحق رقم (٢٦).

٣/٢- من الدراسات الأجنبية:

١/٣/٢ ـ الدراسة الأولى (دراسة ليمان 1939):

عنوان الدراسة: (The Mistakes of Students in writing Composition)

(أخطاء الطلبة في موضوعات التعبير)

وهي دراسة مسحية قام بها (**Lyman**)، و**الهدف** منها تحديد الأخطاء في موضوعات التعبير التي يكتبها الطلبة: من الصف الرابع، إلى الصف الثامن وقد أجرى هذه الدراسة في أمريكا وقدمها لجامعة شيكاغو.

وقد قام الباحث **بتصحيح ثمانمئة وخمسين موضوع تعبير** لطلبة الصفوف المذكورة، وصنف الأخطاء التي وقع فيها الطلبة.

وبينت **نتائج الدراسة** أن الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي، هي: عدم استخدام علامات الترقيم، وعدم تنظيم الموضوع في فقرات، واستخدام كثير من الجمل غير المكتملة المعنى.

٢/٣/٢ ـ الدراسة الثانية (دراسة فرايزر والكسندر 1963):

عنوان الدراسة: (An Improvement Language Program for the students in Elementary Stage).

(برنامج للتطور اللغوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية)

قام كل من فرايزر (**Fraizer**) والكسندر (**Alixander**) بالاطلاع على نتائج الدراسات الحديثة التي قامت بتدوين وتحليل نتائج الحديث الفعلية لأطفال ما قبل المدرسة، وأطفال المرحلة الابتدائية، ووضع ثلاثة افتراضات تتعلق بلغة الأطفال، وذلك في ضوء النتائج السابقة، وهي:

١- **الأول** للأطفال الذين هم في سن الثالثة، حيث إن معظم الأطفال في هذا السن يكونون قد اكتسبوا التركيب الأساسي للغة.

٢- **الثاني** لأطفال المدرسة الابتدائية، ويكون معظمهم قد تعلم استخدام معظم العناصر التركيبية للغة، وبدأ التحدث بالجمل المعقدة.

٣- **الثالث** لمعظم الأطفال الذين يعانون من ضعف في أساسيات اللغة.

وأهم ما توصلت إليه الدراسة من **نتائج** وتوجيهات يتلخص في أنه عند بناء برنامج لتطوير اللغة اللفظية، يتبع ما يلي:

١- توسيع قاعدة التمارين في الفصل المدرسي، حتى تتيح فرصاً أكثر لتحدث التلاميذ.

٢- تعزيز الاستجابات (الإجابات) اللفظية بالكامل، وبالتفصيل في الأسئلة والمناقشات؛ لتشجيع، وتعزيز التطور في المضمون اللفظي لدى التلاميذ.

٣- تنمية تفكير الطفل تجاه التطور اللفظي بالروح الخيالية الحسية للمعنى، والدقة الكبيرة في استخدام اللغة. **(Fraizer, Alixander, 1963)**.

٢/٣/٢ ــ الدراسة الثالثة (دراسة إيلين 1972):

عنوان الدراسة: (Evaluation of the Remedial Reading Summer Program of the Elementary Schools).

(تقويم برنامج القراءة العلاجية الصيفي في المدارس الابتدائية)

هدفت الدراسة إلى **وضع برنامج للقراءة العلاجية** لتلامذة الصف الخامس في المدارس الابتدائية وتقويمه.

ولتحقيق الهدف السابق، **قامت الباحثة بالإجراءات التالية:**

١- وصف البرامج الصيفية للقراءة العلاجية في مدارس أوهاما العامة من عام (١٩٦٨) إلى عام (١٩٧٢).

٢- إجراء تحليل لأنماط نمو تلاميذ الصف الخامس المقيدين في برنامج القراءة العلاجي أثناء الدورة الصيفية لعام (١٩٧١م).

٣- تم تطبيق البرنامج العلاجي على **عينة** من تلامذة الصف الخامس الابتدائي بلغ عدد أفرادها سبعة وسبعين تلميذاً في مدارس أوهاما الأمريكية.

وأسفرت الدراسة عن **النتائج** التالية:

١- حقق أربعة وستون تلميذاً من عينة الدراسة تقدماً في المفردات، فيما حقق ثمانية وخمسون منهم تقدماً في الفهم، ولم يتقدم ثلاثة عشر تلميذاً في المفردات، وكذلك تسعة عشر منهم في مجال الفهم.

٢- أوصت الدراسة بأنه يجب أن تتوافر أساليب متباينة من العلاج القرائي للتلاميذ المتأخرين؛ لكي يحدد ما إذا كان ذلك يرجع إلى عجز تعليمي، أو تأخر عقلي، أو إلى التدريس. (Eilen, 1972, 269).

٤/٣/٢ ــ الدراسة الرابعة (دراسة جوليان 1980):

عنوان هذه الدراسة: (Teaching Composition in Large Classes)

(تعليم التعبير في الصفوف الكبيرة)

وقد قام بها **(Julian)**. وقد تجلى **الهدف** منها في السعي إلى **تقديم مدخل لتدريس التعبير الكتابي في الصفوف المزدحمة بالطلبة**؛ مما يجعل المدرس لا يتمكن من مناقشة الموضوعات التي يكتبها طلبته وتصحيحها.

وقد **اقترح** الباحث حلاً لهذه المشكلة يتألف من النقاط التالية:

١- قيام الطلبة باختيار موضوع الكتابة.

٢- تقسيم الفصل إلى مجموعات، تكلف إحداها فقط بالكتابة.
٣- قيام المدرس بتصحيح كراسات المجموعة المكلفة بالكتابة، مع التركيز في كل مرة على نوع واحد من الأخطاء.
٤- تبادل الطلبة الكراسات؛ ليصحح كل منهم لزميله، وفق المعايير التي حددها المدرس.
٥- يجيب المدرس عن الأسئلة التي توجه إليه من مجموعة محددة في كل درس.
٦- يعيد الطلبة الذين قاموا بالتصحيح الكراسات إلى زملائهم الذين كتبوا الموضوع؛ حتى يطلعوا عليها، وهكذا يتبادل الطلبة أدوار الكتابة والتصحيح؛ بإشراف المدرس، وتوجيهه.

وقد بينت **النتائج** أن للمدخل السابق مزايا عديدة.

٢/٣/٥ ــ الدراسة الخامسة (دراسة سيلف 1980):

عنوان هذه الدراسة: (Adscription analysis and Evaluation of composition for Personal Growth, An approach to Teaching composition).

(وصف وتحليل وتقويم للتعبير من أجل النمو الشخصي كمدخل للتدريب على الكتابة)

وقد قام بها **(Self)**. و**الهدف** منها **تجريب مدخل التعبير من أجل النمو الشخصي كبديل لمدخلي: الاتجاه الأدبي الخالص، والمهارات المركزة في تدريس التعبير الكتابي.**

و**اعتمد البحث على تحليل المحتوى**؛ فقد قام الباحث بتحليل ثمانية كتب تعبير من أجل النمو الشخصي، وكتابين عن مؤتمر الأنجلو أمريكان، وكتاب آخر يوضح للمدرسين هذا المدخل في تدريس التعبير.

و**من نتائج هذه الدراسة** وجوب اشتمال أي منهج للتعبير على مدخل التعبير من أجل النمو الشخصي.

٢/٣/٦ ــ الدراسة السادسة (دراسة جوريل 1980):

عنوان الدراسة: (Comparative Study between Controlled Composition with grammar in the teaching the skills of written composition)

(دراسة مقارنة بين طريقتي: التعبير الموجه، والدروس النحوية في تدريس مهارات التعبير الكتابي)

وقد قام بها **(Gorrell)**. وأجراها على طلبة السنة الأولى في الجامعة.

ومن الواضح أنها **تهدف** إلى **المقارنة بين الطريقتين** السابقتي الذكر في **تدريس مهارات التعبير الكتابي.**

وأُجْرِيَتِ الدراسة على **مجموعتين** من الطلبة: **تجريبية** درست بالطريقة الأولى، و**ضابطة** استخدمت فيها الطريقة الثانية.

وبينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية بين مستوى تحصيل المجموعتين في اكتساب مهارات التعبير، وكشفت أن طريقة التعبير الموجه ليست أكثر فاعلية من طريقة تعليم النحو؛ لتنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة.

٧/٣/٢ ــ الدراسة السابعة (دراسة جاني 1980):

عنوان هذه الدراسة: (The Effect of parents in the Achievements of Students at Reading).

(تأثير الأولياء في تحصيل التلاميذ في القراءة)

قام بها **(Jane)**. وهي **تهدف إلى** دراسة **أثر مساعدة الأولياء في تحصيل أبنائهم في القراءة.** وأُجْرِيَتْ على الأطفال في سن السابعة.

ومن **أهم نتائج هذه الدراسة:** تأكيدها على أن ثمة ارتباطات ضعيفة بين: بعض أوجه السلوك لدى الأطفال وأوضاع عائلاتهم من ناحية، ومستوى تحصيلهم في القراءة من ناحية أخرى. وأن هناك ارتباطاً قوياً بين: تحصيل التلاميذ في القراءة، ومدى تكرار استماع الأم لقراءة ابنها. وأن هناك علاقة ارتباط قوية بين: علامة التلميذ في القراءة، ونسبة ذكائه. (بوند تنكر، واسون، ١٩٨٤، بتصرف).

٨/٣/٢ ــ الدراسة الثامنة (دراسة كاسيلا ودونا 1981):

عنوان الدراسة: (The Effect of using story in the pre-writing stage in teaching Composition).

(أثر استخدام القصة في مرحلة ما قبل تدريس التعبير)

وقد قام بها كل من**(Cassella, Donna)**. و**الهدف منها تعرف فاعلية استخدام القصة في تدريس التعبير. واعتمدت على برنامج قراءة القصص الخيالية** قبل قيام الطلبة بكتابة موضوعاتهم لإثارتهم، وتعريفهم بالكلمات المفتاحية المناسبة، ومشاركتهم في التمرينات الشفهية والتحريرية التي يجريها المدرس حول القصة؛ مما يجعل الطلبة مهيئين لمباشرة الكتابة.

و**انتهت الدراسة إلى** إثبات فاعلية القصة في تدريس التعبير، وأثرها في تنمية مهارات الكتابة لدى الطلبة.

٩/٣/٢ ــ الدراسة التاسعة (يونكر 1983):

عنوان هذه الدراسة: (Teaching the Listening Skills)

(تعليم مهارات الاستماع)

وقد قدمت إلى قسم التربية في جامعة واشنطن.

وقد قام بها **(yonker)**. و**الهدف منها معرفة مدى فاعلية تدريبات وأنشطة مصممة بالفيديو التعليمي في تطوير مهارات الاستماع إلى لغة أجنبية (الروسية).**

و**استخدم الباحث** تسجيلات بالفيديو من البث التلفزيوني الروسي، وتدريبات تقدم تغذية راجعة باللغة الإنكليزية (اللغة الأم) للمتعلمين.

وقد أسفرت عن **نتيجة** مفادها أنه ليس من الضروري أن يفهم المتعلمون كل كلمة يستمعون إليها. وهذا ما يشجعهم على أن يعملوا جيداً في حل التمرينات، فالمهم أن يتعلم المتعلمون الاستماع الشامل إلى النص. أما عملية استيعاب معاني المفردات, فتتم من المعنى العام للنص، ومن السياق العام للجمل.

١٠/٣/٢ ــ الدراسة العاشرة (روزينيكي 1990):

عنوان الدراسة: (Evaluation of Respected Reading and Listening While Reading).

(تقويم أنشطة القراءات المتكررة، والاستماع أثناء القراءة)

ولتحقيق **أهداف** الدراسة التي يكشفها عنوانها قام روزينكي **(Rosinki)** بتقديم قطعتين للقراءة عدد كلمات كل منها مئة كلمة تقريباً، وكان كل تلميذ يقرأ كل قطعة، وتسجل له القراءة الجهرية، ثم يتم بعد ذلك احتساب الأخطاء من خلال التسجيلات عن طريق المدرس، حيث إن الأخطاء التي كانت تؤخذ في الاعتبار هي: الحذف، والإضافة، والإبدال.

بلغ عدد أفراد **عينة** الدراسة عشرين تلميذاً من تلاميذ الصف **الثالث الابتدائي**، من عدد من المدارس في الجنوب الشرقي في الولايات المتحدة.

وتوصلت الدراسة إلى **نتيجتين** أساسيتين، وهما:

١- فاعلية معالجات القراءة المتكررة والاستماع أثناء القراءة في تحسين طلاقة القراءة لدى التلامذة.

٢- عدم ثبات فاعلية معالجة أكثر من الأخرى في تحسين أداء التلامذة في القراءة. (Rosinki, 1990, 147-150).

١١/٣/٢ ــ الدراسة الحادية عشرة (هويتش 1991):

عنوان الدراسة: (A Comparison Study Between Differential approach to teaching reading and writing).

(دراسة مقارنة بين عدة مداخل في تعليم القراءة والكتابة)

استهدفت الدراسة **المقارنة بين عدة مداخل في تعليم القراءة والكتابة** لعلاج ضعف التلاميذ فيهما، ومعرفة أي المداخل أكثر فاعلية من غيرها.

وقد قام هويتش (Huetech) بالإجراءات التالية:

١- استخدم اختباراً يقيس النمو القرائي والكتابي لهؤلاء التلامذة.

٢- طبق اختباراً للتعرف على الكلمات تعرفاً صوتياً، وفهم المعنى المقروء والمكتوب.

٣- تحليل الخطاب الشفوي للتلامذة، وتحليل كتاباتهم بهدف رصد عدد الكلمات الصحيحة، ومدى قدرتهم على استخدام علامات الترقيم.

واستخدم الباحث المداخل التعليمية التالية:

أ) مدخل يعتمد على الخبرة اللغوية القرائية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى الاختيار الذاتي للموضوعات التي يكتبون فيها.

ب) مدخل يعتمد على الخبرة اللغوية القرائية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى تحديد الموضوعات التي يكتبون فيها.

ج) مدخل يعتمد على تدريس القراءة بالطريقة التقليدية مع الاختيار الذاتي للموضوعات التي يكتبون فيها.

د) مدخل يعتمد على تدريس القراءة بالطريقة التقليدية مع تحديد الموضوعات التي يكتبون فيها.

وطبقت التجربة على **عينة** من عشرين تلميذاً وتلميذة، من **الصفوف الثلاثة الأولى**، يعانون من ضعف في القراءة والكتابة.

ومن **النتائج** التي توصلت إليها هذه الدراسة, نذكر ما يلي:

١- كشفت الدراسة أن مداخل الخبرة اللغوية أظهرت تحسناً واضحاً في فهم المقروء مقارنة بالمداخل التقليدية في تدريس القراءة والكتابة، إذ أظهر التلاميذ تقدماً واضحاً في فهم المقروء والأداء الكتابي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في اختباري التحليل الشفوي والتعرف الصوتي على الكلمات لصالح المدخل الأول والثاني، في التطبيق البعدي للاختبارين. (Huetech, 1991, 401).

٤/٢ ــ موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة مدى اهتمام الباحثين بالفنون اللغوية المختلفة: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً. وتبين الجهود الكبيرة التي بذلوها؛ لتحديد مهاراتها، وشرح طرائق تدريسها، والسعي إلى تحسين مستوى تحصيل المتعلمين فيها.

وقد لاحظت الباحثة أنه يمكن وضع تلك الدراسات في أربعة محاور أساسية، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (١)

توزع الدراسات السابقة حسب المحاور الرئيسية للمهارات اللغوية

تسلسل	المهارات اللغوية مجتمعة	المهارات اللغوية المشتركة	المهارات القرائية	المهارات الكتابية
١ ــ	دراسة فرايزر والكسندر (٦٣)	دراسة ليمان (٣٩) نحو وتعبير	دراسة إيلين(٧٢)	دراسة جوليان (٨٠)
٢ ــ	دراسة مجاور (٧٤)	دراسة السيد (٧٢) نحو وتعبير	دراسة جاني (٨٠)	دراسة سيلف (٨٠)
٣ ــ	دراسة طعيمة، أبو شنب (٨٦)	دراسة السيد (٨٣) نحو وتعبير	دراسة شحاته(٨١)	دراسة جوريل (٨٠)
٤ ــ	دراسة غزالة (٩١)	دراسة هويتش (٩١) قراءة وكتابة	دراسة ابراهيم (٨٥)	دراسة كاسيلاودونا (٨١)
٥ ــ	دراسة نايل (٢٠٠٦)		دراسة تميم (٨٨)	دراسة شحاتة (٨٦)
٦ ــ	دراسة ناصر (٢٠٠٦)		دراسة روزينيكي(٩٠)	دراسة كنعان (٨٦)
٧ ــ			دراسة يحيى (٩٦)	دراسة الطراونة (٢٠٠٦)
٨ ــ	دراسة جلو(٢٠٠٨)		دراسة زينهم(٩٦)	دراسة مذكور (٨٨)
٩ ــ	دراسة الوقفي (٢٠٠٨)		دراسة مي (٩٩)	دراسة علي (٨٩)
١٠ ــ			دراسة مكاحلة (٩٩)	دراسة تميم (٩٢)
١١ ــ				دراسة درويش(٩٥)
١٢ ــ				دراسة بسيوني (٢٠٠٠)

وقراءة الجدول السابق تبين لنا:

١- قلة الدراسات التي عنيت بالمهارات اللغوية مجتمعة: إذ ليس هناك ــ في حدود علم الباحثة سوى تسع دراسات إحداهن أجنبية (فرايزر والكسندر، ١٩٦٣)، وثماني دراسات عربية، وهن دراسات: (مجاور٧٤، غزالة ٩١، نايل ٢٠٠٦، ناصر ٢٠٠٦، طعيمة ٢٠٠٦، جلو ٢٠٠٨، الوقفي ٢٠٠٨)؛ لتحديد المهارات اللغوية، في مراحل التعليم المختلفة.

٢- ندرة الدراسات التي اهتمت بالمهارات اللغوية المشتركة: فليس هناك ــ في حدود علم الباحثة ــ سوى أربع دراسات: منها اثنتان أجنبيتان (دراسة ليمان ٣٩، دراسة هويتش ٩١) استهدفت الأولى النحو والتعبير، واستهدفت الثانية القراءة والكتابة؛ واثنتان عربيتان قام بهما (محمود أحمد السيد)، واستهدفتا النحو والتعبير.

٣- وفرة الدراسات التي اهتمت بالمهارات القرائية والمهارات الكتابية ــ كلاً على حدة ــ مع ملاحظة أن الدراسات التي استهدفت المهارات الكتابية أكثر من الدراسات التي دارت حول المهارات القرائية؛ ذلك أن عدد الدراسات الأولى اثنتا عشرة دراسة؛ في حين أن عدد الدراسات الثانية عشر دراسات.

وتأتي هذه الدراسة التي تقوم بها الباحثة؛ لتنضم إلى المحور الأول من هذه الدراسات التي تستهدف المهارات اللغوية مجتمعة، في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ويبين الجدول التالي توزع الدراسات السابقة حسب مراحل التعليم المختلفة:

جدول رقم (٢)

توزع الدراسات السابقة حسب مراحل التعليم المختلفة

تسلسل	مرحلة التعليم الأساسي (المرحلتان الابتدائية والإعدادية سابقاً)	مرحلتا التعليم الثانوي والجامعي	مراحل التعليم مجتمعة ما عدا الجامعية
١ ــ	دراسة ليمان (٣٩) من الصف الرابع إلى الثامن	دراسة جوريل (٨٠) السنة الجامعية الأولى	دراسة مجاور (٧٤)
٢ ــ	دراسة إيلين(٧٢) الصف الخامس من المرحلة الابتدائية	دراسة كندري (٩٥) المرحلة الثانوية	دراسة شحاتة (٨١)
٣ ــ	دراسة السيد (٧٢) المرحلة الإعدادية		دراسة السيد (٨٣)
٤ ــ	دراسة جاني (٨٠) الحلقة الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي		دراسة شحاتة (٨٦)
٥ ــ	دراسة جوليان (٨٠) المرحلة الإعدادية		دراسة طعيمة (٢٠٠٦)
٦ ــ	دراسة سيلف (٨٠) المرحلة الإعدادية		دراسة الوقفي (٢٠٠٨)
٧ ــ	دراسة كاسيلاودونا (٨١) الحلقة الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي		
٨ ــ	دراسة إبراهيم (٨٥) الابتدائية والإعدادية		
٩ ــ	دراسة تميم – يسرى – (٨٨) المرحلة الإعدادية		
١٠ ــ	دراسة مدكور (٨٨) المرحلة الإعدادية		
١١ ــ	دراسة علي (٨٩) مرحلة التعليم الأساسي		
١٢ ــ	دراسة روزينكي (٩٠) الصف الثالث من المرحلة الابتدائية		
١٣ ــ	دراسة هويتش (٩١) الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية		
١٤ ــ	دراسة غزالة (٩١) المرحلة الابتدائية		
١٥ ــ	دراسة تميم – راجح – (٩٢) المرحلة الإعدادية		
١٦ ــ	دراسة الجمل (٩٣) المرحلة الإعدادية		
١٧ ــ	دراسة درويش(٩٥) المرحلة الابتدائية		
١٨ ــ	دراسة زينهم(٩٦)		
١٩ ــ	دراسة مي (٩٩) الحلقة الأولى (الصف الرابع).		
٢٠ ــ	دراسة مكاحلة (٩٩) الحلقة الأولى (الصف الثالث).		
٢١ ــ	دراسة بسيوني (٢٠٠٠) المرحلة الابتدائية		
٢٢ ــ	دراسة ناصر (٢٠٠٦) المرحلة الابتدائية		
٢٣ ــ	دراسة نايل (٢٠٠٦) المرحلة الابتدائية		
٢٤ ــ	دراسة الطراونة (٢٠٠٦) الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصف الثامن)		
٢٥ ــ	دراسة جلو(٢٠٠٨). الحلقة الأولى		
٢٦ ــ	دراسة الوقفي (٢٠٠٨) الحلقتان الأولى والثانية.		

ومن خلال بيانات الجدول السابق يمكن أن نذكر:

١- **كثرة الدراسات التي استهدفت مرحلة التعليم الأساسي** (المرحلتان الابتدائية والإعدادية سابقاً)، مقارنة بعدد الدراسات التي اهتمت بمرحلتي بالتعليم الثانوي و الجامعي من جهة، ذلك أنها بلغت دراستين فقط، في حين أن عدد الدراسات التي عنيت بمرحلة التعليم الأساسي بلغ عددها أربعاً وعشرين دراسة, والدراسات التي شملت مراحل التعليم مجتمعة ما عدا الجامعية من جهة أخرى ست دراسات، وهي: (مجاور٧٤، شحاته ٨١، السيد ٨٣، شحاته ٨٦، طعيمة ٨٦، دراسة الوقفي، ٢٠٠٨).

٢- على الرغم من كثرة الدراسات التي استهدفت مرحلة التعليم الأساسي (خمس وعشرون دراسة)، إلا أننا نلاحظ **قلة الدراسات التي عنيت بالحلقة الدنيا (الأولى)**، ذلك أنها عشر فقط، وهي دراسات (إيلين، جاني، كاسيلاودونا، روزينكي، هويتش، العيسوي، مي، مكاحلة، ناصر، جلو)، علماً بأن دراسة (مي) قد اقتصرت على الصف الرابع وحده، وأن دراسة (مكاحلة) قد اقتصرت على الصف الثالث وحده، وأن دراسة (هويتش) عنيت بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وأن دراسة (العيسوي) اهتمت بالصفين الرابع والخامس، وأن دراسة (إيلين) قد عنيت بالصف الخامس وحده. وهكذا لم يتبق سوى دراستين أجنبيتين قد طبقتا في جميع صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وهما: دراسة جاني، ودراسة كاسيلاودونا، وثلاث دراسات عربية، وهي: دراسات (ناصر ٢٠٠٦، جلو ٢٠٠٨، الوقفي ٢٠٠٨).

ومن هنا يمكن للباحثة أن تقول إن الدراسة الحالية هي إحدى الدراسات العربية الحديثة التي تعنى بتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ذلك أنها لم تعثر إلا على دراستين: دراسة ناصر التي استهدفت دراسة واقع تعليم اللغة العربية ودراسة جلو التي عنيت بتحليل وتقويم كتب اللغة العربية المقررة، في حين انفردت الدراسة الحالية بالاهتمام بدراسة المهارات اللغوية المختلفة، وتصميم برنامج تعليمي وقياس مدى فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

ومهما يكن من أمر، فإن **الباحثة تتطلع إلى أن تقف دراستها إلى جانب الدراسات العربية السابقة التي اهتمت بالمهارات اللغوية**؛ إيماناً منها بأننا إذا تمكنا من إرساء قواعد سليمة لتعليم اللغة العربية ومهاراتها تعليماً وظيفياً في هذه المرحلة الدراسية المهمة، فإننا نستطيع أن نشيد على تلك القواعد بناء لغوياً متيناً، فيتقن التلامذة لغة الآباء والأجداد.

وفي الختام، لابد من الإشارة إلى أنني أفدت ــ أيما فائدة ــ من تلك الدراسات السابقة، في جانبي البحث: النظري، والعملي؛ ولاسيما الاطلاع على الأدبيات اللغوية والتربوية التي تتحدث عن المهارات اللغوية لكل مهارة من مهارات اللغة العربية، ودراستها دراسة تحليلية تقويمية؛ وأنا أقوم بخطوات البحث، وكذلك البرامج التي صممت لتعليمها، وسبل دراسة مدى فاعليتها، والأدوات التي استخدمت فيها، وطرائق اختيار العينات، والطرائق التي اتبعت في تعليمها.

الفصـــــــل الثـــالــــث

المهـــارات اللغـــويـــــة

٣/١ – مقدمة.

٣/٢ – مفهوم المهارة .

٣/٣ – خصائص المهارة.

٣/٣ – مفهوم المهارة اللغوية.

٣/٥ – المهارات اللغوية.

أولاً– مهارة الاستماع.

ثانياً– مهارة الكلام (المحادثة).

ثالثاً– مهارة القراءة.

رابعاً– مهارة الكتابة.

أ– الإملاء.

ب– النحو.

ج– الخط.

الفصل الثالث

"المهارات اللغوية"

٣/١ – مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للفنون اللغوية المختلفة: استماعاً، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، مع التركيز في كل فن من الفنون السابقة على مفهومه، وخصائصه، وأهميته، ومهاراته لا في كل مرحلة دراسية فحسب، بل في كل صف من الصفوف أيضاً، ولاسيما صفوف الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الوظيفية

النحو بين المفهوم والهدف:

لقد كان تعريف النحو عند القدماء مرادفاً لعلم العربية الذي هو دراسة أحوال اللفظ العربي. ومن ثم تبلورت هذه الفكرة عند المتأخرين واقتصر النحو على الإعراب والبناء وجعلوه قسيم الصرف، وانطلاقاً من هذا الأساس اتفقوا بأن النحو: "علم يبحث فيه غن أحوال أواخر الكلم إعراباً وبناءً وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء".

الملاحظة على هذا التعريف أنه ضيق مساحة النحو في اقتصاره على الناحية الشكلية، فليست غايته معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم بل معرفة المعاني الخفية الجمالية وتنطلق هذه الفكرة من خلفية مؤداها أن النحو نشأ فناً قبل أن يكون علماً وكان يعتمد علة كيفية النطق الصحيح للكلمة ومن ثم أصبح الهدف منه بيان الصحيح والخطأ من الكلام وقد اعتمدوا في ذلك على أهل الفصاحة في اللغة ممن يعيشون في البادية وكان هذا مقياساً مشروطاً اتبعوه، لذلك غدا النحو عندهم قياساً والقياس"هو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه".

وكان الهدف الأسمى من تأسيس هذا العلم هو معرفة أسرار التركيب القرآني وكل هذا يقتضي تمييز التراكيب بعضها من بعض ومعرفة خصائصها واكتناه أسرارها.

ومن هذا الهدف ينطلق تدريس النحو في المدارس اعتباراً من وظيفته وغايته لا باعتبار شكله وهذا يتوقف على الدور الوظيفي لمن يقوم بالعملية التعليمية القائمة على الإبلاغ.

وتنتقل عملية التدريس من خصائص نحوية تمتاز بها اللغة العربية وهي:

أ. وجود طائفة من المعاني النحوية العامة التي يسمونها معاني الجمل والأساليب.

ب. وجود مجموعة من المعاني النحوية الخاصة أو معاني الأبواب المفردة كالفاعلية والمفعولية والإضافة.

ج. مجموعة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية وهذه العلاقات هي قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصة كالفاعلية والمفعولية.

د. "استثمار كل ما يقدمه علة الصرف والصوت لعم النحو من قرائن صوتية أو صرفية كالحركات والحروف ومبني التقسيم ومبني التصريف وهي قرائن لفظية".

وهذا يقتضي استخلاص النتائج الآتية:

١. إن الخاصية الأولى تقوم على الصلة بين النحو ومعانيه، ومعاني النحو هي "معان إضافية تقوم على قوانين النحو وأصوله ولكن يجاوزها إلى إدراك ما فيها من إضافات، إلى أصل المعنى وفروع تتفاضل بها الأساليب".

٢. يقوم علم النحو على التعقيد بينما يقوم علم المعاني على وصف مواقع الكلمات وتغيير أحوال اللفظ "فالنحو يبدأ بالمفردات وينتهي إلى الجملة الواحدة على حين يبدأ علم المعاني بالجملة الواحدة وقد يتخطاها إلى علاقاتها بالجمل الأخرى في السياق الذي هي فيه".

أما من حيث تدريس النحو فقد كان اعتماده على عدة مناهج كلاسيكية أهملت الدور الوظيفي الذي يهتم بالحركية ومن بين هذه النماذج المنهج المعياري الذي يرى أن النحو "هو العلم الذي يرينا كيف نكتب ونتكلم بصورة صحيحة وهدفه أن ننظم الحروف في مقاطع والمقاطع في كلمات والكلمات في جمل متجنباً سوء الاستخدام اللغوي والعجمة في التعبير".

معنى ذلك أن النحو بالنسبة لهم قائم على رصف الكلمات في جمل وهو الأساس طبعاً لكنهم تناسوا أن النحو يقوم على التعليق والنظم وهذان العنصران نابعان من قدرة المتكلم الذهنية وإبداعه لعدد لا متناه من الجمل.

وقد وقع النحو المعياري تحت تأثيرين هامين هما:

أ. الدرس اللغوي الإغريقي بالنسبة للغرب.

ب. الخلافات بين المدارس النحوية العربية خاصة مدرسة البصرة والكوفة.

وقد انجر على هذا التأثير "استخدام المعايير المنطقية في الحكم بصحة التراكيب والأشكال النحوية أو فسادها".

ويمكن القول بأن هذا المنهج قد وقع في أخطاء منها:

١. الحكم على التراكيب اللغوية بالصحة والخطأ، فهي من وجهة النظر المعيارية التقليدية منطقية وسبب ذلك أن النحو التقليدي المعياري- حسب أصله المنطقي- ينظر إلى الجمل وأجزائها كما لو كانت لها نفس الوظائف الإسنادية التي للقضايا المنطقية وهذا خطأ منهجي.

٢. "قدسية القوانين المعيارية أي النظر إليها على أنها الأساس الوحيد للحكم بصحة التراكيب النحوية أو فسادها".

ولهذه الأخطاء حلول منها:

١. أن يلتزم في التعليم النحو المعياري في تعلمه مصحوباً بنصوص طبيعية ومتنوعة للغة التي أقيم عليها حتى تتضح مصداقيته وطبيعته للمتعلم وحتى يتحقق الهدف المرجو منه من خلق مجتمع أو جماعات لغوية تتكلم وتكتب طبقاً لمعيار محدد.

٢. "إيمان النحاة المعياريين بالتغير اللغوي إذ بإمكانهم تغيير المعيار الذي أقاموا على أساسه القواعد المعيارية ويتطلب هذا الحل العلمي ضرورة مراجعة الأجيال التالية من النحاة لقواعد نحوهم المعياري من وقت لآخر أي النظر في تطابق القواعد مع النشاط الفعلي اللغوي للجماعة المعين فيحذفون ما لا صدى له في النشاط اللغوي ويضيفون إليها ما يعبر عن التغيرات التي أصابت المعيار في مستوياته المختلفة الصوتية والمعجمية والصرفية والتركيبية"، مثال ذلك تعريف الاسم الذي يقصره ابن الحاجب على أنه الكلمة الدالة على معنى في نفسها غير مقترن بأحد الأزمنة الثلاثة، مع أن الاسم يتنوع تبعاً لتغير السياق فهناك الصفة واسم الفاعل وأسماء الإشارة والموصول وغيرها.

ومن هنا نستخلص أن ما يتميز به النحو العربي هو التركيز على نحو القاعدة وهو "الشكل الدال الذي شاع واستقر في الممارسة التأليفية والتعليمية للنحو العربي، وقوامه تقديم القاعدة النحوية مع شرح وتحليل وأمثلة وشواهد وتعليلات يؤدي فهمها إلى السلامة في اللغة العربية من الناحية النحوية"، معنى ذلك أن عملية التعليم تعتمد على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات دون الالتفات إلى توظيفها.

الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو:

قبل أن تعرض إلى معالم هذا المنهج وجب علينا الوقوف على مصطلحي المنهج والوظيفة، فالمنهج وهو الطريقة المستعملة في تدريس النحو وتقوم طريقة المنهج "على الترابط الداخلي الوثيق بين الفكرة في الذهن الإنساني وشكلها السلوكي، كما تظهر في مدى تحقق هذه الفكرة في صورة منتوجات تعليمية عقلاً وانفعالاً ومهارةً".

والاتجاه نحو الوظيفة "اتجاه قديم حديث فهو قديم عندنا بالعربية عندما اتصل علماء اللغة والنحو بالبيئة في عملية جمع اللغة ووضع ضوابطها".

فالنحو في بدايته انطلق من الوظيفة الجمالية – كما سبق الذكر– وبذلك يكون الاتجاه الوظيفي "اتجاه تربوي سيكولوجي اجتماعي، ففي عملية التعلم يبدأ بالمثير الذي يحفز التلميذ نحو الدراسة فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودورها في حياته".

وتقوم منهجية التعلم في الاتجاه الوظيفي "على الفهم والإدراك للمعنى وعلى التخطيط الجيد لبناء المعاني والمدركات والمفاهيم اللازمة لأن المتعلم أثناء عملية التعلم لابد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم لبناء المعاني وإدراك العلاقات بين المعاني المختلفة".

فالدراسة الوظيفية للنحو هي التي "يهدف وصف اللغة وتحليلها على حسب استعمال التلاميذ لها في كل فنون اللغة"، وهذا يعني التركيز والممارسة والمران في فهم اللغة كاستعمال وليس جمع المعلومات وتجميدها في الذهن دون إدراك لسياقاتها المختلفة.

النحو الوظيفي، الماهية والمقومات:

وهو الذي يقوم على أساس الوصف للغة المستعملة وبهذا المعنى يتغير حسب الاستعمال ويعرفه هاليداي بأنه: "قواعد تستخدم في تعليم الأطفال أن يتكلموا ويكتبوا لغة صحيحة ويسمى أيضاً قواعد تعليمية".

وهو بهذه الصفة يهدف من خلال التعليم إلى تحقيق القدرات اللغوية للمتعلمين حتى يتمكنوا من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة في مختلف شؤون الحياة، ويرى لوسيان تنيير وهو من رواد المدرسة الوظيفية على أن مفهوم الوظيفة يتجلى في "الوظائف"، فالتركيبة الكونية ميدان للتحليل وفيها يرتكز على التركيب الخطي المقطوعي السطحي وأما التركيبة الحركية فتنظر في التركيب البنيوي حيث تحدد الوظائف ذاتها".

فالنحو الوظيفي إذن لا ينظر إليه على أنه علم نظري، بل هو منهج تدريس عملي أيضاً وبوصفه منهجاً للتدريس لا ينبغي أن يفهم على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة قلت أو كثرت بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا وفي هذا يقول جرهارد هلبش: "لا ينظر إلى المعارف النحوية على أنها مجرد مادة للحفظ بل هي مادة يواجه بها المرء في الحوار ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، يطمح النحو الوظيفي إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب انجازها".

ومن وظائف النحو الأساسية أنه يدلنا على مجموعة عناصر مهمة لتفسير الكلام منها العلاقة بين المشاركين في التفاعل وسياق الكلام ووقت الحدث، كما أنه "يعين على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالاً صحيحاً فتكون عند الدارسين عادات لغوية سليمة".

أما مقوماته فتقوم على ركائز منها:

١. يتعلم التلاميذ أساليب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها.
٢. يؤدي هذا التنظيم إلى الجانب في الأداء اللغوي للتلميذ إيجابياً بحيث ينطق ويكتب ويقرأ بطريقة سليمة.

فهذه المقومات إذن تحمل وظيفة إبلاغية تواصلية تقوم على الوظائف الرئيسية للمرسلة اللغوية وهي المرسل "المعلم" والمتلقي"التلميذ" والسنن "موضوع اللغة".

وعلى هذا الأساس يتخذ المنهج الوظيفي آليات إجرائية في التدريس تتعلق بكل من المعلم والتلميذ:

١. المعلم: لابد أن يعمل المعلم جهده للمزج بين فروع اللغة وفنونها فيربط بين القراءة والنحو وإجادة الخط وسلامة التعبير حتى يستقر التلميذ في ذهنه أن هذه هي اللغة ويجب أن يعوّد التلميذ على الربط والتكامل بين فنون اللغة.

- عند تدريسه لفنون اللغة الأربعة وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ينبغي له أن يؤكد لتلاميذه "أن تعلم تلك المهارات ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة للنطق الصحيح والتعبير السليم والقراءة والكتابة بصورة خالية من الأخطاء اللغوية".
- عند عرض الأفكار الفلسفية والنظريات المتضمنة للقواعد الأساسية "ينبغي عرضها بطريقة مبسطة تثير الانتباه وتحفز إلى التعلم وتؤدي إلى مشاركة التلاميذ مشاركة إيجابية تؤدي بهم إلى اكتساب عادات واتجاهات ومهارات عقلية مثل الحدس والتفكر الاستقرائي".
- أن يتيقن أن اللغة هي الأداة المستخدمة في التعليم، ولا يمكن اكتسابها بالدرس النظري وحده "بل يحتاج إلى الممارسة العملية والاحتكاك ومداومة الاستماع والاستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة يقوم بممارستها الفرد وقد تأصلت في تعبيره وقراءاته وكتابته إذ ليس المهم ممارستها فقط بل الأهم ممارستها بطريقة صحيحة".

٢. التلميذ: يعتبر المتلقي الأول للرسالة اللغوية لهذا ينبغي أن تتاح له فرص كثيرة في الكلام والكتابة فالكتابة صورة اللفظ ومرحلة ثانية للفكر، وفي هذين الثنائيتين "يتعلم كيف يستخدم القاعدة وعندئذٍ يشعر بحاجة إلى معرفتها ويبذل جهده في تعلمها ويحس بقيمتها في حياته"، فالتلميذ إذ يتعلم أسلوب البحث عن المعلومات والحقائق والوصول إليها عن طريق الاستقراء والتحليل لأن النحو يحتاج قدراً من التفكير المجرد ومهارات عقلية تساعد على التحليل والاستنباط لأنه مرتبط بسيكولوجية النمو عند التلميذ.

فالعملية التعليمية قائمة على وظيفتي كل من المعلم والتلميذ وهي تأخذ طابع الحوار والتقبل وهذان المحوران يهدفان إلى التعبير السليم ومحاورة النصوص النحوية عن طريق الانتقال من نحو الجملة إلى نحو النص.

ولكي يتحقق هذا الانتقال وجب كشف عناصر الجملة عن طريق الاستقراء والتحليل فهذان العنصران هما مرحلة وصول الدارس من الجزء إلى الكل، ويمكن تمثيل ذلك بدراسة بعض الظواهر النحوية الآتية:

أ. تقسيم الكلمة:

لقد كانت اللغة في بداية نشأتها زخماً مبعثراً من الألفاظ والكلمات وهي بدورها تحتاج إلى تطبيق وتنظيم، فجاء تقسيم الكلم إلى ثلاث حتى يتبين ماهية كل نوع "فالكلم كله ثلاثة أنواع اسم وفعل وحرف فالاسم ما أنبأ عن المسمى والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى والحرف ما أنبأ عن معنى وليس بإسم ولا فعل، فهو أداة بينهما".

ب. **عنصر الإسناد:**

إذا كان الإسناد يتكون من عنصرين المسند والمسند إليه فإن لهما بالضرورة الرياضية شكلين لا غيرهما:

١. المسند + المسند إليه مثال: حضر زيد.

٢. المسند إليه + المسند مثال: زيد حضر.

فالإشكال الذي يجب توضيحه في هذا المثال هو: الشكل الإسنادي الأول معادل للشكل الثاني، بمعنى آخر هل الجملة الفعلية هي التي يكون المسند فعلا تقدم على المسند إليه أم تأخر ؟ والجملة الاسمية هي التي يكون المسند اسماً".

ج. **تقسيم الزمن:**

للزمن ثلاثة أقسام قسم مضى وانتهى وقسم حاضر وقسم قادم في المستقبل، قال ابن يعيش: "لما كان الزمان ثلاثة ماضٍ وحاضر ومستقبل وذلك من قبل أن الأزمنة حركات الفلك،فمنها حركة مضت ومنها حركة لم تأت بع، ومنها حركة تفصل بين الماضية والآتية".

د. **العلامة الإعرابية:**

لقد ذكرت جل لكتب النحو أن تعريف الإعراب هو "ما جيء به لبيان مقتضى العامل من حركة أو حرف أو سكون، وهذا أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن والفعل المضارع، وهو تغيير العلامة التي في آخر اللفظ بسبب تغير العوامل الداخلة عليه وما يقتضيه كل عامل" والعامل هو أن الكلمة لا ترفع و لا تنصب ولا تجر إلا بعامل، إلى غير ذلك من التعاريف التي تقتصر على التعريف الظاهر لا غير.

ما نلاحظه في هذه الأمثلة أنها كانت محط اختلاف بين مدرستي البصرة والكوفة أو حتى بين علماء المدرسة الواحدة، "وهذه الاختلافات ناتجة عن اجتهادات النحويين في المسائل الفلسفية المنطقية ومزجها في الواقع اللغوي"، والاتجاه نحو الوظيفة في هذه المسائل نابع من كشف لمواقع الجملة في النص، فبالنسبة لتقسيم الكلمة وجب أن يبين للقارئ الذي يمارس هذا التقسيم في نصوصه بيان كل من حدود الاسم والفعل والحرف من منطلق وظيفي لا من موقع فلكي، ذلك لأن الاسم يتفرع بدوره إلى الصفة واسم الفاعل والحال والمضاف وكل له موقعه الوظيفي في الجملة، أما ما يتعلق بالمتعلم المبتدئ فوجب "تصنيف الأسماء حسب حقولها إلى ضمائر وأسماء إشارة وأسماء موصول" آخذين بعين الاعتبار معاني الكلمات ووظيفتها.

أما بالنسبة لعناصر الإسناد فلا داعي لأن يختلف أيهما أسبق الفعل أم الاسم يكفي الانطلاق من الوظيفة والتركيب فالجملة الفعلية هي التي "يدل فيها المسند على التجدد أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافاً متجدداً لأن الدلالة على التجدد إنما تستمد من الأفعال وحدها"، أما الجملة الاسمية فهي

التي يدل فيها المسند على الدوام والثبوت أو التي يتصف فيها المسند إليه اتصافاً ثابتاً غير متجدد"، فالفرق بين زيد حضر وحضر زيد هو التقديم والتأخير لا غير.

أما تقسيم الزمن بحسب الفلك فهو تقسيم نسبي ذلك لأن الأزمنة قد تتحول من صورتها الأصلية إلى معاني أخرى يبينها السياق، خذ مثلاً الزمن الماضي الذي يحمل صفة المضي، فقد يأخذ دلالة المستقبل في مواقع كثيرة في القرآن الكريم كقوله تعالى: "**أتى أمر الله فلا تستعجلوه**" النحل أية ١، وقوله جل وعلا "**اقتربت الساعة وانشق القمر**" (سورة القمر، الآية١).

أما الإعراب فهو قرينة لفظية تفصح عن المعنى ولا يشترط وجود العامل الذي يقيد التركيب. فمن خلال هذه التعليقات ينبغي أن يلقن طلبتنا وتلاميذنا النحو وكسياق واستعمال يتحرك بتحرك المواقع فينتقل المتعلم فيها من نحو الجملة إلى نحو النص فمهمة النحو أضحت كاشفة "لعبقرية النظام اللغوي في النص وقدرته على التعبير الدقيق من خلال وسائل التماسك النصي لفظاً ومعنى تلك الوسائل التي تساعد النص على تلاحم أجزائه وترابطها ليعطي معناه للمتلقي كما أراده المبدع أو المتكلم" وعلى المتلقي أو المتعلم أن ينظر إلى الجملة على أنها "وحدة تركيبية تؤدي معنى دلالياً واحداً واستقلالها فكرة نسبية تحكمها علاقات الارتباط والربط والانفصال في السياق" وأعلى مثال على ذلك فهم القرآن الكريم الذي يعد الأساس في نشأة النحو، فينبغي للسامع أن يكون على دراية "بالمعنى الوظيفي للمفردات المكونة للتراكيب القرآنية فيقيم العلاقة بينها ويوضح دلالتها لأن هذه الوسائل تهدي إلى فهم النص من خلال فهم جملة ومفرداتها وإيضاح الروابط بينها وطرائق إسنادها أو إضافتها وتحديد المواقع الإعرابية لكل منها المؤدية إلى التفكير في المعنى المقصود".

وتستخلص من هذا الموضوع نتائج هامة نوجزها حول المنهج فعند تأسيس أي منهج وظيفي وجب اتباع الخطوات الآتية:

١. تنمية العادات اللغوية السليمة لدى الطلاب.
٢. بناء أسس دقيقة لتقليد العرب الفصحاء في طرائق كلامهم ومحاكاتهم في أساليب لغتهم وتعابيرهم.
٣. القدرة على استعمال المتعلمين للقاعدة في المواقف اللغوية المتنوعة وإكسابهم فهم النص القرآني والنصوص الأدبية الأخرى.
٤. تصفية المادة النحوية من الشواذ وإبعاد الخلافات النحوية.

وخلاصة القول:

لقد حولت الوظيفة وجهة البحث من "موضوع المعرفة المتمثل في اعتبار اللغة تراكيب ودلالات إلى فاعل المعرفة المتمثل في اعتبار اللغة خطاباً وتلفظاً وإنجازاً" فتعلم النحو ينطلق من الحوار والكشف والتنقيب عن وظائف المعاني.

٢/٣- مفهوم المهارة:

"المهارة عند اللغويين تعني الحذق والإتقان في الشيء". (الفيومي، ١٩٨٧، ٢٢٣)

أما عند علماء التربية، فلها تعريفات كثيرة منها:

١- "السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال". (صالح، ١٩٧١، ٧٩).

٢- "السلوك المتعلم أو المكتسب بطريقة منظمة، والذي يكون موجهاً نحو إحراز هدف معين بحيث يؤدى في أقصر وقت، وأقل جهد ممكن". (أبو حطب، صادق، ١٩٩٦، ٦٥٧).

٣- "أداء يتم في سرعة ودقة، وإن نوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها". (شحاتة، ١٩٨١، ٢٢).

٤- "هي الأداء المتقن القائم على الفعل وعلى الاقتصاد في الوقت والمجهود معاً". (السيد، ١٩٩١، ٥).

وخلاصة التعريفات السابقة أن المهارة هي الأداء الدقيق المتقن الذي يتم بفهم، في أقصر وقت، وأقل جهد؛ نتيجة الممارسة، والتدريب بطريقة منظمة.

٣/٣- خصائص المهارة:

لما كان الأداء والإتقان النهائي - لاكتساب أو تعلم المهارة - يختلف كيفياً عن الأداء المبدئي لها، فإن المهارة تتميز بالخصائص التالية:

"١- نقص التوتر العضلي الذي يصاحب المحاولات الأولى في العادة.

٢- حذف الحركات الزائدة على الحاجة، وزيادة جودة الأداء، كما تتمثل في نقص الأخطاء وزيادة الدقة.

٣- زيادة التوافق لظروف الأداء، كما يتمثل في سهولة الحركات ويسرها وتآزرها.

٤- زيادة الثقة بالنفس ونقص مشاعر التردد.

٥- زيادة الشعور بتحسن الجهد ونمو اتجاه الرضا عن العمل والإقبال عليه.

٦- الانتظام في الأداء، بحيث يعطي انطباعاً بعدم التسرع، بينما يكون المعدل الفعلي للأداء على درجة كبيرة من السرعة بالفعل.

٧- زيادة الاستبصار بالعمل، وإدراك العلاقات بين أجزائه". (أبوحطب، صادق، ١٩٩٦، ٦٦١).

٤/٣- مفهوم المهارة اللغوية:

حظي مفهوم المهارة اللغوية باهتمام الباحثين والمهتمين باللغة العربية؛ فذكروا لها تعريفات عديدة، ومن ذلك أنها:

١- "أبسط وحدات النشاط اللغوي الذي يؤدى أداءً صحيحاً وجيداً في أقل زمن ممكن يتصل بأي من مجالات الاستماع أو الحديث أو الكتابة أو القراءة". (أبو حطب، صادق، ١٩٩٦، ٦٦١).

٢- وتُعَرَّفُ المهارة اللغوية بأنها: "الاستخدام اللغوي الصحيح، والجودة في الأداء للجملة التي اشتملت على المهارة اللغوية، سواء اتصل هذا الاستخدام بالفهم أم الإفهام، على المستويين: الشفوي، والتحريري". (درويش، ١٩٩٤، ٩٦).

٣- ويرى **السيد** أنها: "الأداء المتقن القائم على الفهم، والاقتصاد في الوقت والمجهود". (السيد، ١٩٩١، ٥).

٤- ويعرفها (Good) في معجمه التربوي بأنها: "الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة، سواء كان هذا الأداء جسمياً أم عقلياً". (Good, 1945, 373).

ويلاحظ على التعريف الأول أنه شمل فنون اللغة الأربعة (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، وأنظمتها (الصوتي، المعرفي، النحوي، الدلالي).

وركز التعريف الثاني للمهارة اللغوية على مستوى الأداء وخصائصه سواء كان هذا الأداء عن طريق استقبال اللغة أم إرسالها.

أما التعريفان: الثالث والرابع، فقد ركزا على الإتقان في الأداء سواء القائم على الفهم أم الدقة مهما كان نوعه.

ومن خلال التعريفات السابقة للمهارة بصفة عامة، والمهارة اللغوية بصفة خاصة، ترى **الباحثة** أن المهارة اللغوية، هي: **نشاط لغوي يمارسه التلميذ ــ استماعاً، ومحادثةً "كلاماً"، وقراءةً، وكتابةً ــ ممارسة صحيحة في يسر وسهولة، وأقصر وقت ممكن.**

٣/٥- المهارات اللغوية:

تشتمل كل لغة على أربعة مهارات لغوية، وهي: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. وتستعرض الباحثة كل مهارة من المهارات السابقة على حدة، مع التركيز على مفهوم كل منها، وأهميتها، وأهدافها، ومهاراتها الأساسية.

أولاً- مهارة الاستماع:

يعد الاستماع مدخلاً لكل المهارات اللغوية، فهو المهارة اللغوية الأولى، والأسبق في حياة الإنسان، كما أنه الوسيلة الأولى التي تشكل خبرة الطفل اللغوية، وعن طريقه تنمو المهارات اللغوية الأخرى (المحادثة، والقراءة، والكتابة).

وقد **أعطى القرآن الكريم الاستماع ما يستحقه من أهمية، فقدم أداته (السمع) على البصر**، ومن ذلك مثلاً:

١- "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم **السمع والأبصار** والأفئدة لعلكم تشكرون". (سورة النحل، ٨٧).

٢- "إن **السمع والبصر** والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولاً". (سورة الإسراء، ٣٦)

(وللاستماع دلالة اجتماعية وتاريخية، فقد أدى دوراً كبيراً في نمو الحياة الإنسانية، ونقل الثقافة ونشرها قبل أن تظهر الكتابة، فقد مر الميراث الثقافي من جيل إلى جيل في الشعر والقصة والكلمات المأثورة والحكم عن طريق الرواية الشفوية). (طعيمة، ١٩٩٨، ٩٦)، "وانتقلت عبر الأسماع إلى أن جاءت الطباعة؛ فانتقل الدور إلى القراءة). (يونس، الناقة، طعيمة ، ١٩٩٥، ١٨٨).

١ - مهارة الاستماع:

ثمة تعريفات عديدة لمهارة الاستماع، ومن ذلك أن الاستماع هو:

١- "عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من الأصوات". (مدكور، ٢٠٠٦، ٨٤).

٢- "الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة، ومن دونه لا يمكن أن نقول إن هناك اتصالاً شفوياً بأي حال من الأحوال". (يونس، ١٩٨٤، ١٤٢).

٣- "الانتباه وحسن الإصغاء إلى شيء مسموع. وهو يشمل إدراك الرموز اللغوية المنطوقة، وفهم مدلولها، وتحديد الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز والكلام المنطوق". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٨٤).

٤- "عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه، عبر أذنيه عن طريق عديد من المناشط العقلية الفيسيولوجية، مثل: سماع الأصوات نفسها، والتعرف عليها، وتمييزها، وتفسيرها". (عصر، ٢٠٠٠، ١٠١)

وبناءً على التعريفات السابقة، يمكن القول:

١- الاستماع عملية معقدة، تبدأ من سماع الأصوات عن طريق الأذن، ثم: فهمها، ونقدها، والاستفادة منها.

٢- الاستماع يمثل جانب الاستقبال في عملية الاتصال في اللغة المنطوقة.

٣- إن الفرد المستمع يبذل جهداً في عملية الاستماع، يتمثل في: الانتباه الذهني، والنشاط العقلي؛ وذلك لفهم واستيعاب أصوات الكلمات والأفكار التي يستمع إليها.

ويلاحظ أن "الاستماع يختلف عن السمع؛ فالسمع حاسة، وآلته الأذن. ومنه السمع الذي هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر". (Horris, 83)

ويمكن توضيح الفرق بين أربعة مصطلحات في هذا المجال، وهي: السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات.

"**فالسمع** هو: حاسة من حواس الإنسان، وأداته الأذن. و**السماع:** عملية بسيطة تعتمد على فسيولوجية الأذن، وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتية، دون إعارتها انتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات. أما **الاستماع**، فهو: عملية معقدة يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات، في حين أن **الإنصات**، هو تركيز الفرد انتباهه على ما يسمعه من أجل هدف محدد، أو غرض يريد تحقيقه".(خاطر وآخرون، ١٩٨١، ١٩٩)

ومما سبق، يتضح أن الاستماع يتطلب من المستمع أن يكون متمكناً من عدة مهارات فرعية تساعده على استقبال أصوات اللغة الشفوية، والتمييز بينها، مع فهمها، ونقدها، والاستفادة منها.

وفي ضوء ذلك، يمكن تحديد مفهوم **الاستماع** في أنه: **عملية عقلية تستقبل فيها اللغة المنطوقة بجهد مبذول يتحدد في الانتباه، ونشاط مقصود يتمثل في الإنصات؛ للتمييز بين أصوات الكلمات المسموعة، مع تفسيرها، ونقدها، والاستفادة منها.**

٢ - أهمية الاستماع:

ليس غريباً أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم، فيرى أن القرآن يركز على "طاقة السمع"، ويجعلها الأولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان؛ ومن ذلك مثلاً:

١- "قل هو الذي أنشأكم وجعل لكم **السمع** والأبصار والأفئدة". (الملك، ٢٣)

٢- "ليس كمثله شيء وهو **السميع** البصير". (الشورى، ١١٠)

٣- "قل من يرزقكم من السماء والأرض أم من يملك **السمع والأبصار**..." (يونس، ٣١).

٤- "...ما كانوا يستطيعون **السمع** وما كانوا **يبصرون**" (هود، ٢٠).

٥- "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم **السمع والأبصار** والأفئدة لعلكم تشكرون" (النحل، ١٨)

بهذا التكرار المتعمد **يذكر القرآن الكريم السمع مقدماً على البصر** في مواضع كثيرة، وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف من طاقة البصر. وتكمن تلك الأهمية في أن الاستماع أكثر توظيفاً قياساً بفنون اللغة الأخرى، على النحو الذي دلت عليه بعض الدراسات، "حيث أكدت دراسة رانكين سنة

(١٩٢٦) أن الاستماع هو أكثر أساليب الاتصال شيوعاً واستخداماً، ولا غرو في ذلك؛ فاللغة بنت المحاكاة، والاستماع رافدها الأصيل. كما أن اللغة المنطوقة أقدم بكثير من اللغة المكتوبة؛ فالإنسان من قديم تواصل مع غيره بالاستماع والحديث قبل اختراع الكتابة، إذن فالترتيب الطبيعي لمهارات اللغة من حيث الأهمية والتوظيف لدى الإنسان، ووفقاً للبعد الزمني لها هو كالتالي: الاستماع، فالحديث، فالقراءة، فالكتابة". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٢٧ – ٢٩)

والحقيقة التي سلَّمَتْ بها مداخل تعليم اللغة، أن أول اتصال للطفل مع اللغة يتم من خلال الاستماع، بل إنه الاتصال الوحيد باللغة تقريباً في السنة الأولى من عمره، وسيظل خلال حياته العامل الأكبر في كل أنشطته. (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٧١).

وقد صوّر أحد الكتّاب هذا الاستخدام قائلاً: "إن الإنسان المثقف العادي **يستمع** إلى ما يوازي كتاباً كل أسبوع، و**يقرأ** ما يوازي كتاباً كل شهر، و**يكتب** ما يوازي كتاباً كل عام" (Burms, 1966, 49).

وتتجلى **أهمية الاستماع** بما يلي:

١- "يمثل الاستماع مكانة كبيرة في الحياة الأسرية الاجتماعية بشكل عام، فهو يعد من العادات الاجتماعية التي يرى فيها المتحدث عنصراً رئيساً في أثناء ممارسة حديثه، فهو يشعر بالإهانة إذا حَدَّثَ، ولم يستمع إليه أحد. أو كان الاستماع فاتراً بارداً. ومن ثم يشعر بالارتياح، إذا أحس أن جلساءه ينصتون إليه باهتمام ويقظة.

٢- الاستماع الجيد قادر على تحسين استيعاب المتعلمين للأفكار المطروحة، فقد ثبت من خلال الاختبارات أن كثيراً من الدارسين يفقدون حوالي نصف الأفكار الرئيسة، وستة أعشار التفاصيل الدقيقة في أثناء الاستماع، بسبب عدم نضوج هذه المهارة لديهم.

٣- يساعد الاستماع الجيد على إثراء حصيلة المستمع من مفردات وتراكيب.

٤- الاستماع الجيد وسيلة ناجحة للتلامذة في تعليمهم القراءة، والكتابة، والحديث الصحيح سواء في مادة اللغة العربية أم في المواد الأخرى.

٥- من خلاله يستطيع المتعلم أن يلم بما يدور حوله من توجيهات، ونصائح، وأخبار وأحاديث متنوعة، ولذا فإن الأمم المتحضرة تولي هذه المهارة عناية كبيرة في تربية أبنائهم على حسن الاستماع من نعومة أظفارهم، ذلك أن حسن الاستماع في كل أمة مظهر من مظاهر الأدب الراقي". (البجة، ٢٠٠١، ٢٧ – ٢٨) بتصرف.

ويبين **السيد** أهمية الاستماع، فيقول: إن الاستماع "يمد المرء بحصيلة من المعلومات والمفاهيم التي تنمي خبرته، وتزيد من ثقافته، بالإضافة إلى الترابط الوثيق بين الاستماع والمحادثة، وبين الاستماع والقراءة والكتابة فيما بعد، إذ إن فترة الاستماع هي تهيئة خصبة لبقية المهارات". (السيد، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٣٠٥).

٣ ً – أهداف الاستماع:

يهدف تعليم مهارة الاستماع إلى ما يلي:

١- "تنمية قدرة المتعلم على **الإنصات والانتباه.**

٢- **غرس الاتجاهات الموجبة لدى المتعلم نحو الاستماع،** باعتباره أحد أهم مهارات اللغة.

٣- تنمية قدرة المتعلم على **متابعة مادة الاستماع.**

٤- تنمية قدرة المتعلم على **استنتاج الفكر الرئيسية** في مادة الاستماع؛ والتمييز بينها، وبين الفكر الفرعية.

٥- **غرس آداب الاستماع** لأحاديث الآخرين، واحترام وجهة نظرهم والاهتمام بها.

٦- تنمية قدرة المتعلم على **تحصيل المعرفة** من المادة المسموعة.

٧- تنمية قدرة المتعلم على **التذوق** من خلال الاستماع.

٨- تنمية قدرة المتعلم على **التنبؤ** بما سيرد في مادة الاستماع من أفكار وأحداث.

٩- تنمية قدرة المتعلم على **استنباط المعاني الكامنة** وراء مادة الاستماع، واستنتاج المتضمن فيها.

١٠- تدريب المتعلم على **تحديد مظاهر التشابه والاختلاف في الأصوات** التي يستمع إليها.

١١- تنمية قدرة المتعلم على **تصنيف الحقائق والأفكار** الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها.

١٢- تنمية قدرة المتعلم على **فهم مادة الاستماع،** وإضفاء المعنى المناسب عليها من خلال ما يصاحبها من عمليات: النبر، والتنغيم، وطبقات الصوت، وإيحاءات الجسم، وإيحاءات الوجه، وإشارات الأطراف.

١٣- تدريب المتعلم على **الاحتفاظ بالمادة المسموعة** بما تنطوي عليه من معلومات ومعارف وحقائق وأفكار، و**استدعائها** متى دعت الضرورة لذلك.

١٤- تنمية قدرة المتعلم على **الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة** في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، وهدف المتحدث من الحديث.

١٥- تدريب المتعلم على **تقويم المادة المسموعة والحكم عليها**". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٣٠ – ٣٢).

"**ويضيف زهران ورفاقه للاستماع أهدافاً أخرى، وهي:**

١- تنمية قدرة التلاميذ على **تخيل الأحداث** التي يحكى عنها.

٢- تدريب التلاميذ على **عزل مصادر التشتت وتركيز الانتباه.**

٣- تدريب التلاميذ على **الاستخدام الأمثل لكل من المذياع والتلفزيون.**"(زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٢٨٩).

وتجدر الإشارة إلى أن الأهداف التي ذكرها أبو بكر، قد ورد ذكرها عند زهران ورفاقه.

٤ ً – مهارات الاستماع:

لمهارة الاستماع مهارات فرعية عديدة نذكر منها:

١ – فهم المعنى الإجمالي:

تعد عملية فهم المعنى الإجمالي المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات.وتتطلب هذه العملية من المستمع المهارات الفرعية التالية:

أ) فهم المعنى الدقيق لكل وحدة فكرية.

ب) تحديد الفكرة الرئيسية.

ج) التمييز بين: الفكرة الرئيسية، والأفكار الفرعية.

د) إدراك العلاقات بين الأفكار المتتابعة (المتلاحقة).

٢ – تفسير الكلام والتفاعل معه:

وهو عملية ثانية في الاستماع تأتي بعد فهم المعنى الإجمالي، لأن الكلمات نفسها قد تأخذ معاني كثيرة مختلفة عند المستمع، وقد تتأثر وجهة نظره بخبراته السابقة. وهذا يتطلب من المستمع المهارات الفرعية التالية:

أ) تحديد غرض المتكلم من الكلام.

ب) التمييز بين: الحقائق، والأحكام.

ج) معرفة المعنى الكلي للكلام.

د) فهم المعنى المجازي للغة المجازية التي يتكلم بها الفرد.

٣ – تقويم الكلام:

وتتطلب هذه العملية من المستمع التحقق من فائدة الرسالة التي يحملها الكلام، والقدرة على الوعي بنزعة المتكلم الشخصية، كما تتطلب هذه العملية درجة عالية من الانتباه والتركيز، مع استخدام المستمع كل ما يملكه في التحليل، والنقد؛ لتقويم الكلام الذي يستمع إليه.

٤ – تكامل خبرات المتكلم والمستمع:

وفي هذه العملية يتطلب من المستمع المهارات التالية:

أ) معالجة الكلام الذي يستمع إليه.

ب) مراجعة الأفكار المعروضة مع ما لديه من أفكار.

ج) استخلاص النتائج، والاستفادة منها.

هذا، ولما كانت ثمة علاقة بين: الاستماع، والكلام؛ فقد أثبتتها البحوث السابقة، وكشفت عن مدى العلاقة بينهما، حيث إن كلاً منهما يؤثر في الآخر، ويتأثر به. وإن الدقة في التحدث إنما تكتسب بالاستماع الدقيق إلى المتكلم، وإن نمو مهارات الاستماع تساعد في نمو نوعية ما يتحدث به. (نايل، ٢٠٠٦، ٨٠ – ٨٤)

ويرى مدكور أن الأهداف الخاصة للاستماع تم تحديدها في صورة مهارات للاستماع خاصة بكل صف من صفوف مرحلة التعليم الأساسي، وتصنف بما يتناسب مع الأهداف العامة للاستماع.

وهذه المهارات هي:

"١- التمييز السمعي.
٢- التصنيف.
٣- استخلاص الفكرة الرئيسية.
٤- التفكير الاستنتاجي.
٥- الحكم على صدق المحتوى.
٦- تقويم المحتوى". (مدكور، ٢٠٠٦، ٩١-٩٦، بتصرف).

وفيما يلي عرض ما تتضمنه كل مهارة من المهارات السابقة:

١- التمييز السمعي ومهاراته:

وهو: "مهارة رئيسية تشتمل على عدة مهارات فرعية. ومنها التذكر السمعي: وهو القدرة على تذكر الأصوات في نظام تتابعي معين، وكذلك تمييز صوت البداية والوسط والنهاية في الكلمة، والقدرة على صهر الأصوات فيما بينها فيما يسمى بـــ "**الدمج**"، وهو إكمال الناقص من الكلمات أو الجملة فيما يسمى بـــ "**الإغلاق**".

ويشتمل (التمييز السمعي) على المهارات الخاصة التالية:

"١- "تعرف الأصوات المختلفة في البيئة.
٢- تمييز الصفات المتعلقة بالأصوات مثل (هادئ ، مرتفع).
٣- تحديد مصدر الصوت.
٤- استخلاص المعنى من نغمة الصوت.
٥- ذكر كلمات تعبر عن صورة أو فعل حدث معين، وذلك بعد سماع قصة قصيرة.
٦- نطق الحروف والكلمات والجمل المسموعة نطقاً صحيحاً.
٧- إضافة كلمة من عنده إلى كلمات تعطى له شفوياً بحيث يتكون من كل ذلك جملة.
٨- استكمال الفراغات في الجمل المنطوقة بكلمات ملائمة.
٩- وضع الكلمة في معان مختلفة بتغير حركاتها.
١٠- ذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفوياً إما في بداية الكلمة أو في وسطها أو في آخرها.
١١- تكوين كلمة جديدة بتغيير الحرف الأخير من الكلمة المعطاة.
١٢- القيام بحركة أو تمثيل الأداء على حسب الكلمة المنطوقة.
١٣- تمييز الكلمات التي لا تبدأ بنفس الحروف من مجموعة صور.

١٤- ذكر كلمات على نفس وزن الكلمة المنطوقة.

١٥- إعادة سرد القصة التي حكيت له.

١٦- وصف الشخصيات التي ورد ذكرها في القصة التي حكيت له.

١٧- تنفيذ خمسة أوامر أو خمس خطوات مسلسلة تلقى له شفوياً.

١٨- كتابة وصف لحدث أو مشهد مثير يتم أمامه.

١٩- إعادة التعليمات شفهية (منطوقة).

٢٠- توجيه أسئلة إلى ضيف أو محاضر أو متحدث".

٢- التصنيف ومهاراته:

تركز هذه المهارة على العثور على العلاقات المعنوية بين: الكلمات، والحقائق، والمفاهيم، والأفكار؛ طبقاً لخاصية مشتركة فيما بينها.

ويشتمل (التصنيف) على المهارات الخاصة التالية:

"١- ربط الأصوات بالصور.

٢- ذكر كلمات تدل على أصوات مثل (رنين – صياح...).

٣- ذكر كلمات تبدأ بنفس الحرف المعطى له شفوياً.

٤- ذكر كلمات تشتمل على نفس الحرفين المعطيين شفوياً إما في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها.

٥- الربط بين الكلمات والصور التي تبدأ بنفس الحرف.

٦- تكوين كلمة من مجموعة من أصوات الحروف.

٧- الاستعانة بإشارات السياق الصوتية على الفهم.

٨- ذكر الحاسة التي ترتبط بالكلمة أو الجملة المسموعة.

٩- استبعاد الكلمة غير المناسبة من مجموعة كلمات مسموعة.

٣- استخلاص الفكرة الرئيسية ومهاراتها:

هذه المهارة تتطلب من المستمع أن يركز على الكثير من الكلمات المفتاحية والمقيدة والمفاهيم الواردة في الموضوع، وأن يحدد النقطة التي تدور حولها هذه الكلمات والحقائق والمفاهيم، ولكي يستطيع المتعلم تحديد النقطة الرئيسية في تقرير أو كتاب أو في حديث... الخ، فإن عليه أن يستخدم مهارة التصنيف لاستخلاص العامل المشترك بين الأفكار المتآلفة أو المتنافرة، إذن فاستخلاص الفكرة الرئيسية يعتمد على المهارة, وهي "التصنيف".

والمهارات الخاصة التي تندرج تحت استخلاص الفكرة الرئيسية تتمثل في أن يكون المستمع قادراً على أن:

١- يذكر عنواناً مناسباً للقصة التي تحكى له.

٢- يلخص القصة البسيطة التي حكيت له في جملة أو جملتين.

٣- يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.

٤- يلخص الكلام المنطوق.

٥- يستمع إلى بعض البرامج الإذاعية، ثم يتحدث عن أهم أفكارها.

٦- يستمع إلى بعض برامج التلفاز، ثم يتحدث عن أهم أفكارها.

٧- يحدد فكرة كل جزء في القصة المسموعة.

٨- يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة.

٤- التفكير الاستنتاجي ومهاراته:

إن من أهم سمات المستمع الجيد أن يكون قادراً على التفكير الاستنتاجي، وعلى التنبؤ وحسن التوقع؛ فهو يحتاج إلى هذه المهارات عندما يتنبأ بنهاية قصة ما، أو عندما يميز ويحدد معلومات مهمة وقضايا أساسية متضمنة في ثنايا الكلام.

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية:

أن يكون المتعلم المستمع قادراً على أن:

١- يستخلص المعنى من نغمة الصوت.

٢- يتوصل إلى المعنى من الكلام المتحدث به.

٣- يستخلص معنى الكلمة من سياق الجملة.

٤- يستخلص الأفكار الرئيسية من الموضوع المتحدث به.

٥- يتنبأ بالنتائج نتيجة للاستماع إلى أحداث متسلسلة.

٦- يتوصل إلى الإجابة عن طريق الألغاز الشفوية.

٧- يكمل القصة المسموعة الناقصة حتى يصل إلى نهاية مرضية.

٨- يستخلص المعلومات المهمة مما يستمع إليه.

٩- يتوصل إلى وجهة نظر المتكلم.

١٠- يتعرف على أهداف المتكلم.

١١- يعبر عن الكلمة أو الفكرة في الجملة بالرسم.

١٢- يرسم حدثاً معيناً في جزء من القصة.

٥- الحكم على صدق المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة من نوع التفكير التقويمي الذي يتجاوز مجرد استقبال الرسالة إلى نقدها بإبراز محاسنها وعيوبها والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية.

وتشتمل هذه المهارة على المهارات الخاصة التالية:

أن يكون المستمع قادراً على أن:

١- يُقَوِّم الكلام المنطوق من عدة نواحٍ، مثل: (الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الإلقاء).

٢- يتعرف على التناقضات في الموضوع.

٣- يطبق قواعد القراءة الجهرية على المتحدث.

٤- يستمع إلى بعض برامج الإذاعة ويُقَوِّمَها.

٥- يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويُقَوِّمَها.

٦- يطبق أصول الأدب وقواعده في التحدث والاستماع.

٧- يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.

٨- يستخلص الجملة التي لا ترتبط بالقصة القصيرة والمكونة من خمس أو ست جمل.

٩- يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

٦- تقويم المحتوى ومهاراته:

هذه المهارة أيضاً من نوع التفكير التقويمي. وهي أرقى مهارات التفكير والفهم على الإطلاق؛ فهي توقف المستمع على مدى دقة المتحدث في اختيار الكلمات المفتاحية، وتحديد المفهومات، وتعينه على اكتشاف مدى تخير المتكلم من خلال استخدامه لكلمات مشحونة بالعواطف والانفعالات العنيفة، أو مفاهيم تثير التحيز والتخليط والتغليط؛ فهي مهارة تبرز جوانب الضعف والقوة في المادة المسموعة، وتوضح كيفية معالجة أسباب الضعف وأسباب القوة.

والمهارات الخاصة التي تندرج تحت تقويم المحتوى هي ما يلي:

أن يكون المستمع قادراً على أن:

١- يُقَوِّم الكلام المنطوق من عدة نواحٍ، مثل: (الأسلوب، دقة المعلومات، مستوى الإلقاء).

٢- يفرق بين الأحكام الشخصية للمتكلم والحقائق.

٣- يستمع إلى بعض برامج الإذاعة، ويُقَوِّمَها.

٤- يستمع إلى بعض برامج التلفاز ويُقَوِّمَها.

٥- يصف حالته النفسية أو شعوره بعد سماعه قصة مثيرة.

٦- يصف مشاعر المتحدث أو الممثل.

٧- ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث (صحة العبارة، جودة الصوت، المشاعر المطلوبة) بالاستماع إلى تسجيل لصوته أو لصوت زملائه.

٨- يذكر أسباب تفضيله لقصة معينة سمعها.

٩- يحكم على شخصيات المسرحية التي شاهدها أو سمعها في ضوء معايير مناسبة.

١٠- يميز بين القصة الخيالية والحقيقية التي تحكى له.

وقد ذكر **السيد** في كتابه "في طرائق تدريس اللغة العربية" مهارات الاستماع التي لخصها "برات وجرين" فيما يلي:

"١- إدراك هدف المتحدث، وهذا يتطلب فهماً دقيقاً لما يقول.

٢- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق والمحتوى عند الاستماع.

٣- فهم الأفكار وإدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها.

٤- اصطفاء المعلومات المهمة.

٥- استنتاج ما يود المتحدث قوله، وما يهدف إليه.

٦- تحليل كلام التحدث والحكم عليه.

٧- تلخيص الأفكار المطروحة". (السيد، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٣٠٨).

والآن بعد أن تحدثت الباحثة عن الاستماع من حيث: مفهومه، وأهميته، وأهدافه، ومهاراته، تنتقل للتحدث عن مهارة أخرى من مهارات اللغة العربية، وهي مهارة المحادثة (الكلام)؛ فالمولود الحديث يستمع أولاً ومن ثم يبدأ بالكلام.

ثانياً- مهارة المحادثة (الكلام):

يعد الكلام الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان؛ لإيصال ما لديه من فكر، أو ما يدور في نفسه من مشاعر، وأحاسيس للآخرين، كما أنها تعد المهارة اللغوية الثانية لعملية الاتصال اللغوي الشفوي، والتي تتم بين: مهارتي الاستماع، والكلام؛ فمهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع، إذ في الغالب ما يتكون الموقف اللغوي من طرفين: متحدث، ومستمع.

"ولا شك في أن الكلام من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغار والكبار، فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون، ومن ثم يعدّ الكلام هو الشكل الرئيسي للاتصال بالنسبة للإنسان". (يونس، الناقة، ١٩٩٥، ١٠٨)

"وإذا كان الكلام قد سبق الكتابة، حيث كان عصر التدوين بعد أن نظم الشعراء القدماء أشعارهم، وتبادلها الرواة والناس شفاهة، كما أن نسخ المصحف وتدوين السيرة النبوية، وتاريخ الفتوحات بعد الحفظ في الصدور والرواية والتناقل الشفهي، فإن الإنسان يمكن أن يمارسه – الكلام – في الوقت الذي يباشر فيه عملاً آخر يدوياً، مما يمكنه أن يتكلم في الظلام، وفي أماكن تختفي فيها إمكانية الكتابة، لذا يمكن ملاحظة اتساع اللغة المنطوقة لكل مجالات الحياة الإنسانية". (العبد، ١٩٩٠، ٢٨ – ٣٠)

١ً – مفهوم المحادثة (الكلام):

للكلام تعريفات متعددة، نذكر منها ما يلي:

١- "ترجمة شفوية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيراً عن أفكاره، أو مشاعره أو آرائه للآخرين بطريقة تلاقي استحساناً وإعجاباً من الآخرين، وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة، تتمثل في الأداء الشفهي من حيث الأصوات والكلمات والسياق والقواعد والسرعة وخلال هيئات رسمية تتحمل عبء هذا التعليم". (العيسوي، ١٩٩١، ٦١)

٢- "الكلام هو فن نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، وأنه مزيج من الأفكار التالية: التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين مع التعبير الملمحي للجسم". (يونس – الناقة، ١٩٩٥، ٢٤٣)

٣- "مهارة مركبة، يسهم فيها إتقان اللغة، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى، فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها".(فيصل وجمل، ٢٠٠٤، ١٧)

٤- "إنه المناقشة الحرة التلقائية التي تجري بين فردين حول موضوع معين".(زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٦).

وبالنظر إلى التحديدات السابقة لمفهوم الكلام، يلاحظ أنه عملية معقدة تتضمن:

١- مناقشة لا تتم قسراً، ولا تحدث إجباراً يترك فيها الفرد على سجيته، وتدور حول موضوع معين.

٢- قدرة المتكلم على استخدام اللغة، وما يتطلبه ذلك من مهارات تمكن من صياغة أفكاره ومشاعره في جمل وعبارات منظمة.

٣- القدرة على الأداء الصوتي، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٤- التكلم أداء فردي يتم في إطار اجتماعي، وهو نظام متعلم، ووسيلة لنقل المشاعر والمعاني.

٥- القدرة على إتقان الإتقان، والمرونة في تبديل المواقف وتوظيف الحركات وأداء المعاني.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تحديد مفهوم **الكلام** في أنه **عملية معقدة تتضمن القدرة على التفكير، وترجمته ترجمة شفوية باستعمال اللغة، والأداء الصوتي والتعبير الملمحي، وهو نظام متعلم، وأداء فرد يحدث في إطار اجتماعي.**

ومن التحديد السابق للمفهوم، يتضح أن الكلام لا يقتصر على جانب الأداء الصوتي للكلام، بل يتعدى ذلك إلى جانب آخر، هو التفكير.

٢ً – أهمية المحادثة (الكلام):

الكلام أو التحدث من أكثر مهارات اللغة توظيفاً في عملية الاتصال؛ فالكلام وسيلة الإنسان في الفهم والإفهام، كما أنه وسيلة المتعلم في بناء ثقته بنفسه، ومقدرته على المواجهة بالكلمة، والارتجال في المواقف التي تتطلب ذلك. كما أن الكلام يسهم في زيادة الثروة اللغوية لدى المتعلم؛ فيتسع قاموسه اللغوي.

"ومن خلال الكلام – أيضاً – يستطيع المتعلم أن يقف على مستوى حديثه، حيث تتاح الفرصة للمعلم ليخضعه للمحاكمة والتمحيص والتقويم والمقارنة، بما يقوده في نهاية المطاف إلى النهوض بمستواه والارتقاء بحديثه". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٤٣)

ويبين **السيد** أهمية المحادثة، فيقول: "إن للغة وظيفتين أساسيتين هما التعبير والاتصال... والمحادثة مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه، كما تحقق له الاتصال الاجتماعي أيضاً فالمحادثة هي وسيلة المرء لإشباع حاجاته وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسةً واستعمالاً في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة". (السيد، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٢٩٥)

"ويتقدم الاهتمام والاستخدام للتعبير الشفوي على التعبير التحريري حتى نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ويتساوى الاهتمام في الحلقة الثانية من هذه المرحلة، ثم يغلب الاهتمام بالتعبير التحريري في المرحلة الثانوية". (أبو بكر، ٢٠٠٣، ٤٤).

والصلة جد وثيقة بين التعبيرين، إذ إن سيطرة المتعلم على مهارات الكلام تتطلب في كثير من الأحيان سيطرته على مهارات الكتابة. فتأتي مهارة التحدث في المرتبة الثانية بعد الاستماع من حيث كثرة الاستخدام، ومع هذا فإن المحادثة تعتبر من أهم المهارات اللغوية إن لم تكن أهمها على الإطلاق.

وبناء على مفهوم المحادثة يرى الباحثون والمهتمون باللغة العربية أن **مهارات التحدث لا بد أن تتقدم على مهارت القراءة**؛ لعدة أسباب من أهمها:

١- **إعطاء الأطفال مجالاً لتنمية مهارة واحدة**؛ لأن الإكثار من المهارات وتعدد الأهداف التعليمية في موقف تعليمي واحد، يجعل إتقان هذه المهارات وتعلمها أمراً صعباً، ومن المعروف أن التلميذ يتحدث قبل أن يقرأ، لذا كان لا بد من إتقان مهارة التحدث قبل القراءة.

٢- إن الأنشطة التي يؤديها التلاميذ في التحدث **ستساعد على تصحيح العيوب النطقية التي لا بد من اختفائها قبل البدء في تدريس المهارات القرائية**؛ لتكون القراءة سليمة، والتحدث عملية تتطلب من المتكلم تعبيراً لفظياً عما يرغب في الإفصاح عنه، وما يحس به من حاجات. (البجة، ٢٠٠١، ٤٣ – ٤٤ بتصرف).

ويمكن أن تضيف الباحثة للسببين السابقين سبباً آخر، وهو أن الإنسان نفسه تكلم قبل أن يكتب؛ فالشعراء الأقدمون نظموا معلقاتهم وقصائدهم، وحفظها الرواة، ومن ثم كتبت. والقرآن الكريم الذي نزل على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين إنما حُفظ في عقول وأفئدة المسلمين أولاً، ومن ثمّ دُوِّن في عهد الخليفة عثمان.

فالتسلسل المنطقي الطبيعي للفنون اللغوية هو: استماع، فكلام، فقراءة، فكتابة؛ فالمولود الحديث يستمع حيناً من الزمن، ثمّ يبدأ بالكلام، وحين يدخل المدرسة يتعلم القراءة والكتابة.

٣ – أهداف المحادثة (الكلام):

تأتي **التلقائية والطلاقة** في التعبير من غير تكلف على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة للأطفال الصغار، ذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويجب أن يمارسه). (يونس وآخرون، ١٩٨٨، ١٣٦)

ويقول المربي الفرنسي (فرانك مارشان) (FRANK MARCHAND): "إنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة: أولهما أنه لابد أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وثانيهما انه ينبغي للتلميذ أن يتكلم على الوجه الأفضل". (نقلاً عن السيد، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٢٩٨-٢٩٩، بتصرف)

"والطرائق الحديثة في تعليم اللغة تهدف إلى حض التلميذ على الكلام أكثر ما يمكن، ولتحقيق هذا الهدف تسير العملية في مرحلتين متتابعتين:

في المرحلة الأولى: يفسح المجال أمام الطفل للكلام في الوقت الذي يتدخل فيه المدرس حاثاً ومشجعاً.

وفي المرحلة الثانية: يأخذ المدرس هذا الكلام ناقداً ومقوماً ومصححاً". (السيد، ٢٠٠٧-٢٠٠٨، ٢٩٩)

ويرى زهران ورفاقه أن تعليم المحادثة يهدف إلى تحقيق ما يلي:

"١- تنمية القدرة على المبادأة في التحدث عند التلامذة.

٢- تنمية ثروتهم اللغوية.

٣- تمكينهم من توظيف معرفتهم باللغة مفرداتٍ وتراكيبَ؛ مما يشبع لديهم الإحساس بالثقة، والحاجة للتقدم والقدرة على الإنجاز.

٤- تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار والتصرف في المواقف المختلفة، واختيار أنسب الردود والتمييز بين البدائل الصالحة فيها لكل موقف على حدة.

٥- تعريف التلاميذ بالمواقف المختلفة التي يحتمل مرورهم بها، والتي يحتاجون فيها إلى ممارسة اللغة.

٦- ترجمة المفهوم الاتصالي للغة، وتدريب التلاميذ على الاتصال الفعَّال في مواقف الحياة العملية.

٧- معالجة الجوانب النفسية الخاصة بالحديث، وتشجيع التلميذ على أن يتكلم باللغة العربية، ـــ في موقف مضبوط إلى حد ما ـــ أمام زملاء له، وإن أخطأ تقبلوا الخطأ، وإن أجاد شجعوه". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٩)

ومن الطبيعي أن يقوم المعلمون بتشجيع هذه الرغبة لدى التلاميذ، وأن يساعدوهم على ذلك.

ويرى يونس أن أهم الأهداف التي يجب أن يعمل المنهج على تحقيقها, وخاصة في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي هي:

١- "تطوير وعي التلميذ بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية.

٢- إثراء ثروته اللفظية الشفهية.

٣- تقويم روابط المعنى عنده.

٤- تمكينه من تشكيل الجمل وتركيبها.

٥- تنمية قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.

٦- تحسين لهجاته ونطقه.

٧- استخدامه للتعبير القصصي المسلي". (يونس وآخرون، ١٩٨٨، ١٣٦)

ويرى عطا أن أهم ما نهدف إليه من تعليم التحدث هو:

١- "تعويد التلاميذ إجادة النطق، وطلاقة اللسان، وتمثيل المعاني.

٢- تعويد التلاميذ على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار، وربط بعضها ببعض.

٣- تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات تتصل بحياتهم وتجاربهم وأعمالهم.

٤- التغلب على بعض العيوب النفسية التي تصيب الطفل: كالخجل، واللجلجة في الكلام.

٥- زيادة نمو المهارات والقدرات التي بدأت تنمو عند التلميذ في فنون التعبير الوظيفي: من مناقشة، وعرض للأفكار والآراء.

٦- تعزيز الجانب الآخر من التعبير ــ وهو التعبير التحريري ــ مما يكتسبه التلميذ من ثروة لغوية، وتركيبات بلاغية، ومأثورات أدبية.

٧- دفع المتعلم إلى ممارسة التخيل والابتكار." (عطا، ١٩٨٨، ١٠٨ – ١٠٩)

٤ ً- مهارات المحادثة (الكلام):

يمكن أن تحدد مهارات الكلام التي تتناسب مع تلامذة كل صف من صفوف الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، كما يلي:

"**١- الصف الأول:**

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

أ) "ينطق الأصوات العربية نطقاً صحيحاً.

ب) يميز عند النطق بين الأصوات المتشابهة والمتجاورة تمييزاً واضحاً.

ج) يميز عند النطق بين: الحركات الطويلة، والحركات القصيرة.

د) يستخدم الإشارات والإيماءات والحركات استخداماً معبراً عما يريد توصيله.

ه) يسجل استجابة مناسبة للحديث الذي يلقى عليه، وكذلك لنوع الانفعال الغالب على هذا الحديث.

٢- الصف الثاني:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

أ) ينطق الكلمات المنونة نطقاً صحياً يميز التنوين عن غيره من الظواهر.

ب) يستجيب للأسئلة التي توجه إليه استجابة صحيحة للهدف من إلقاء الأسئلة.

ج) يعرض شفاهاً، وبطريقة صحيحة، نصاً لحديث يستمع إليه.

د) يعيد سرد قصة قصيرة متكاملة تلقى عليه.

٣- الصف الثالث:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

أ) يسترجع نصاً من الذاكرة يحفظه، مثل: الآيات القرآنية، والأحاديث الشريفة، والأناشيد، وغيرها.

ب) يطوع نغمة صوته، حسب الموقف الذي يتحدث فيه.

ج) يعبر خلال الحديث عن احترامه للآخرين.

د) يسرد قصة قصيرة من إبداعه.

ه) يعبر تعبيراً شفاهياً جيداً عن رغباته في بعض المواقف الاجتماعية المختلفة. (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣١).

٤- الصف الرابع:

ينبغي تنمية قدرة التلميذ على أن:

أ) "يقدم عرضاً شفوياً لمادة معينة بغرض الإعلام عنها أو الاستمتاع بها.

ب) يدير حواراً هاتفياً مناسباً بخصوص رسالة يفهمها من المتحدث، ويستطيع إفهامه لها.

ج) يعطى مجموعة من التعليمات المتدرجة في ترتيب منطقي لأداء بعض المهام في حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب.

د) يركز عند التعبير الشفاهي على المعنى، وليس فقط على الشكل اللغوي الذي يصوغ فيه المعنى". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٠ - ٣٣١).

وتنتقل الباحثة للتحدث عن مهارةٍ جديدة من مهارات اللغة العربية، تأتي بعد السماع والكلام وقبل الكتابة، وهي مهارة القراءة التي تهدف إلى الربط بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة.

ثالثاً- مهارة القراءة:

القراءة نشاط فكري يقوم به الإنسان؛ لاكتساب المعرفة والثقافة. ومن خلالها يشبع حاجاته، ويغذي عقله وروحه وينمي وجدانه، ويثري خبراته، ولها تأثير بَيِّنْ في بناء شخصية الإنسان وتكوينه.

وعلى الرغم من تعدد وسائل المعرفة الحديثة كالكلمة المسموعة والكلمة المرئية، إلا أن للقراءة مكانتها المتميزة بين هذه الوسائل؛ فهي أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح جميع المواد الدراسية، وأداة النجاح فيها، كما أنها من أهم وسائل النهوض بالمجتمع وتقدمه؛ مما تقوم به الكلمات المكتوبة مقام الألفاظ المنطوقة.

١- مفهوم القراءة:

١- تطور مفهوم القراءة:

"يعد مفهوم القراءة من المفاهيم التي طرأ عليها تغيير وتطوير، وذلك بازدياد طبيعة العمل القرائي وضوحاً، وبازدياد الحاجات الفردية والاجتماعية إلى القراءة، **فقبل سنة (١٩٠٠م)** كانت القراءة تعرفاً على الكلمات، وأنها عملية إدراك للرموز.

وفي مستهل القرن العشرين حدث تطور لمفهوم القراءة، ففي العقد الأول من هذا القرن كان مفهوم القراءة مقتصراً على النواحي الفسيولوجية لها، مثل: حركات العين، وأعضاء النطق، وفي العقد

الثاني من هذا القرن العشرين تطور مفهوم القراءة نتيجة الأبحاث التي قام بها ثورندايك، فانتقل من مرحلة التعرف إلى النطق إلى مرحلة الفهم، ثم اتسع ليتناول النقد بالإضافة إلى الإفادة من المقروء في حل المشكلات". (خاطر وآخرون، ١٩٨١، ١٠٥ – ١٠٦)

وقد أشارت مناهج مرحلة التعليم الأساسي إلى هذا التطور في مفهوم القراءة فبينت أن "القراءة **كانت في المفهوم القديم غاية بذاتها** تهدف إلى إتقان التلميذ آلية القراءة أي "**يتعلم المرء ليقرأ**"... أن **المفهوم الحديث للقراءة**، فينظر إليها على أنها **وسيلة للتعلم وليست غاية**؛ حيث يفهم التلميذ ما يقرأ لينتفع به. وهكذا أضافت التربية الحديثة مفهوماً جديداً إلى المفهوم القديم، وهو: "**نقرأ لنتعلم**". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع ٢٠٠٤، ٢١ بتصرف).

٢- مفهوم القراءة:

ذكر لمفهوم القراءة تعريفات كثيرة، ومن ذلك مثلاً أنها:

أ) "عملية عقلية معقدة تشمل تعرف الرموز اللغوية، وتتطلب: فهمها، ونقدها، وتذوقها، والتفاعل معها؛ وذلك عن طريق الربط بين الخبرة الشخصية وبين هذه المعاني". (يونس، الناقة، مدكور، ١٩٨١، ١٥٧ – ١٥٨)

ب) "عملية عضوية عقلية انفعالية، يتم من خلالها: ترجمة الرموز المكتوبة، وفهمها، والتفاعل معها، والاستجابة لها". (فضل الله، ٢٠٠١، ٢٣)

ج) "مجموعة العمليات الحسية والعقلية المعقدة، تقوم فيها الرموز النمطية المنقولة عبر الحس البصري، والتي يقابلها أصوات منطوقة باستثارة معان قائمة في ذهن القارئ، من خلال خبراته السابقة، وتؤدي هذه العمليات إلى تركيب ذهني لفهم الرسالة".(جبريل، ١٩٨٧، نقلاً عن نايل ٢٠٠٦، ١٩٩٠-١٩٩١).

د) ويشير **السيد** إلى أنه "وردت تعريفات كثيرة للقراءة، لعل من أفضلها الذي ذكره "GoodMan"، وهو أن القراءة عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في سورة رمزية مكتوبة (القرشي، ١٩٨٠، نقلاً عن السيد، ٢٠٠٥، ٣١).

وفي ضوء ما تقدم، يمكن تحديد مفهوم **القراءة** في أنها: **عملية عقلية، تتطلب التعرف على الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة، وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة في فهم المقروء، والتفاعل معه، وتذوقه، ونقده، والإفادة منه.**

ومن التحديد السابق لمفهوم **القراءة** يتضح أنها: **عملية عقلية معقدة ومركبة، تتألف من عمليات متشابكة. وتتطلب من القارئ التعرف البصري على الرموز اللغوية، مع الفهم والاستيعاب لها، حتى يصل إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه، وإعادة تنظيمه مرة أخرى.**

٢- أهمية القراءة:

لكي ندرك أهمية القراءة وموقعها في حياة الفرد، يجب أن نقرأ ما كتبه عباس محمود العقاد عن سبب حبه للقراءة.

يقول **العقاد:** "لست أهوى القراءة لأكتب، ولا أهوى القراءة لازداد عمراً في تقدير الحساب، وإنما أهوى القراءة؛ لأن عندي حياة واحدة في هذه الدنيا، وحياة واحدة لا تكفيني. والقراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة؛ لأنها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق. فكرتك أنت فكرة واحدة، شعورك أنت شعور واحد، خيالك أنت خيال فرد إذا قصرته عليك. ولكنك إذا لاقيت بفكرتك فكرة أخرى، أو لاقيت بشعورك شعوراً آخر، أو لاقيت بخيالك خيال غيرك، فليس قصارى الأمر أن الفكرة تصبح فكرتين، أو أن الشعور يصبح شعوريين، أو أن الخيال يصبح خيالين... كلا ... وإنما تصبح الفكرة بهذا التلاقي مئات الفكر في القوة والعمق والامتداد. الأمر يصدق إلى حد كبير مع أطفالنا، وللقراءة دور في حياتهم لا يقل عن الدور الذي تلعبه في حياة الكبار إن لم يزدد؛ فمن خلالها: تُعَلَّمُ القيم، وتُعَمَّقُ المبادئ، وتُكَوَّنُ الاتجاهات، وتُوَسَّعُ الميول، وتُرْهَفُ الإحساسات، ويُنَمَّى التذوق، وتُشْبَعُ الحاجات النفسية المختلفة، وتُوَثَّقُ الصلة بين الطفل والصفحة المطبوعة. إنها باختصار تضيف إلى عمره عمراً، وإلى حياته حياة، ما كان له أن يحظى بهما لو نشأ عزوفاً عن القراءة بعيداً عن مصادر المعرفة والتثقيف". (طعيمة، ٢٠٠١، ٧١).

كما **تُعَدُّ القراءة إحدى النعم التي خص الله بها الإنسان،** ويكفيها شرفاً أنها كانت الكلمة الأولى التي بَلَّغَها جبريل – عليه السلام – لرسول الله محمد صلى الله عليه وسلم بقوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق". (العلق، ١)

وعلى الرغم من انتشار كثير من وسائل الاتصال البشري المتطورة كالمسجلات، والإذاعة المسموعة والمرئية؛ فإنها **ما زالت الوسيلة الأولى في تبادل المعلومات، والحقائق، والمعارف،** ولذلك فهي تحقق للفرد وللمجتمع مجموعة من الفوائد، نذكر منها:

١- أهميتها للفرد:

تتجلى أهمية القراءة للفرد في أنها:

"**أ)** هي الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر، وهي البوابة التي يعبر من خلالها؛ ليتعرف إليه الآخرون، وإلى الثقافات المختلفة.

ب) أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد، وإعطائه سماتٍ مميزة؛ ذلك أن المداومة على القراءة تزيد من نمو معلوماته، إضافة إلى أنها سبب قوي من أسباب تغير الشخصية. وخير إثبات على ذلك أن كثيراً من العلماء الأعلام برزوا في مجتمعاتهم، دون أن يتموا دراساتهم الجامعية أو حتى الثانوية، وذلك عن طريق الاطلاع والقراءة. ومن الأمثلة على ذلك: العقاد، والمازني، والمنفلوطي.

ج) أداة التفوق في المواد الدراسية كلها، إذ أصبح من المتعارف عليه أن التلميذ لا يستطيع تحصيل المعارف أو النجاح في المواد الدراسية إلا إذا كان متقناً مهارات القراءة.

د) عامل من عوامل الاتزان النفسي ذلك أن القراءة تمكن الفرد من رؤية الأفراد، كما تقدره أن يرى نفسه فيدخل إلى نفسه عنصر الأمن والارتياح، وبالتالي تتحدد الشخصية السوية، ذات التفكير القويم.

ه) عامل من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه.

٢- أهميتها للمجتمع:

إن القراءة تؤدي للمجتمع فوائد جمّة، وذلك للأسباب الآتية:

أ) إن العالم الحديث يختلف عن العالم القديم في أن الأول لم تعد فيه المجتمعات منغلقة على نفسها، بل غدت كما يصف المحدثون العالم بأنه (قرية صغيرة) على اتساع رقعته. ولهذا فإن كثيراً من الثقافات قد تلاحقت حتى غدت ظاهرة كونية، ولا شك أن مثل هذا التقارب ما كان ليتم، لولا عملية القراءة.

ب) كل مجتمع بحاجة إلى الوقوف على تراثه، وربط هذا التراث بالحاضر؛ ليبني عليه مستقبله وبالتأكيد فإن هذا التراث، ما كان ينتقل دون عملية القراءة التي تؤمن فرصة الاطلاع على ما أنتجه القدماء, ومن ثم الانطلاق إلى المستقبل.

ج) إن كثيراً من القيم والمثل والعادات الحميدة التي تترسخ في مجتمع ما، يتعرف إليها المجتمع عن طريق القراءة، بل إن كثيراً من القيم، قد تتعدّل بفضل القراءة المتتالية.

د) إن القراءة عامل من عوامل تطور الفرد الذي يؤدي إلى تطور المجتمع بأكمله، ذلك أن المجتمع القارئ يدرك مفاهيم عصره ومتطلباته، وبالتالي يعرف ما عليه، وما له؛ مما يؤدي إلى حل مشكلاته.

ه) إن عملية التطور الصناعي والزراعي، فرضت على المجتمعات أن تكون على اطلاع دائم بما يستجد من تقنيات في شتى المجالات. وهذا الاطلاع لا يتم إلا عن طريق القراءة". (البجة، ٢٠٠١، ٧٤ – ٧٨)

وهكذا نستشف أن للقراءة أهمية لا تقتصر على الفرد، وإنما تتعداه إلى مجتمعه. وهي وسيلة الاطلاع على التراث الثقافي، والإرث الذي تفخر به كل أمة. وهي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي، وقناة تربط الإنسان بعالمه المترامي الأطراف.

٣ - أهداف تعليم القراءة:

يستهدف تعليم القراءة عِدَّة أهداف من أهمها:

"١- إن القراءة هي أولى المهارات الثلاث التي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها.

٢- إن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادراً على القراءة، إنها أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.
٣- إن المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل مهاري فيه لا يتطلب القراءة. إن الإنسان محوط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة، حتى يحقق ما يريد، وحتى يتكيف مع المجتمع، ويؤدي وظيفته.
٤- إن القراءة هي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف أنماط الثقافة العربية وملامحها.
٥- والقراءة مهارة يستطيع الطالب بها تحقيق قدر من الاستمتاع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.
٦- إن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب، وليس ثمة أدعى للتقدم في القراءة مثل القراءة". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٦٦)

ويرى مدكور أن من أهم أهداف تعليم مهارة القراءة، ولاسيما في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

"١- اكتساب عادات التعرف البصري إلى الكلمات، كتعرف الكلمة من شكلها، وتعرف الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.
٢- فهم الكلمة، والجملة، والنصوص البسيطة.
٣- اكتساب رصيد مناسب من المفردات.
٤- تنمية الرغبة في المطالعة، والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
٥- سلامة النطق في القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها، ونطقها وصحة القراءة.
٦- التدريب على علامات الترقيم، ووظيفتها في القراءة". (مدكور، ٢٠٠٦، ١٤٥)

٤ً - أنواع القراءة:

تقسم القراءة بحسب الشكل الذي تتم به إلى نوعين: القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية. وفيما يلي بيان ذلك:

١- القراءة الصامتة:

يعرف **(يوكام)** القراءة بأنها "عملية تعرف وفهم الكلمة المكتوبة أو المطبوعة، دون النطق بها". (yocham, 1995, 270)

ويرى **خاطر** بأن القراءة الصامتة: "هي تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة عن طريق النظر وترجمتها إلى المعاني التي تدل عليها دون النطق بها". (خاطر، ١٩٧٦، ٤٥)

أما مناهج الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، فقد عرفت القراءة الصامتة بأنها: "قراءة ليس فيها صوت، ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة، وعمادها السرعة والاستيعاب، وتسمى أيضاً قراءة السِّر

لأنها تتحقق عن طريق النظر فحسب". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٤)

ولا يظهر الاهتمام بالقراءة الصامتة إلا في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسي، بعكس الصفوف الثلاثة الأولى التي ينبغي أن يكون نصيب القراءة الجهرية فيها أوفى وأعلى، حيث تأخذ القراءة الجهرية من الوقت المخصص لتعليم القراءة في الصف الأول الابتدائي (٧٥%) وفي الصف الثاني (٥٠%) وفي الصف الثالث (٢٥%) وهكذا تتضاءل نسبة الوقت المخصص لتعليم القراءة الجهرية سنة بعد أخرى.

وتبدو أهمية القراءة الصامتة في الوقت الحاضر للأمور الآتية:

١- تستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة داخل المدرسة وخارجها، وقد بلغت نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة (٩٥%) من المواقف التي تستخدم فيها القراءة بصفة عامة.

٢- إن القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية في كثير من الدراسات؛ لأن القراءة الجهرية تستوجب ــ علاوة على مهارات القراءة الصامتة ــ مهارات الإلقاء، ومخاطبة الجمهور... الخ، وهذه المهارات تتطلب وقتاً أكثر بالضرورة، ولذلك تستحسن القراءة الصامتة في حالة الدراسة والمذاكرة.

٣- إن القراءة الصامتة ضرورية لمواجهة الكمية الهائلة من المعارف والكتب التي تطرحها المطابع كل يوم، وما لم يدرب الفرد على القراءة الصامتة السريعة، فإنه لن يستطيع أن يساير ركب المعرفة والتقدم فيها.

٤- تبدو أهمية القراءة الصامتة في هذه المواقف التي تستلزم من الفرد أن يتيح الفرص للآخرين كي ينعموا بنوع من الراحة والطمأنينة. ويكفي أن نضرب مثلاً لهذه المواقف بما يلي:

أ) "موقف القراءة في وسيلة مواصلات عامة.

ب) موقف القراءة بجانب مريض.

ج) موقف القراءة بجانب نائم.

د) موقف القراءة لخطاب". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٣٧).

وحَدَّدَت مناهج مرحلة التعليم الأساسي **أهداف القراءة الصامتة** بما يلي:

"١- إكساب الطفل المعرفة اللغوية.

٢- تعويده السرعة في القراءة والفهم.

٣- تنشيط خياله وتغذيته.

٤- تقوية دقة الملاحظة لديه وتنمية حواسه، وتعويده تركيز الانتباه مدة طويلة.

٥- تنمية روح النقد لدى التلامذة.

٦- تعويد التلميذ الاستمتاع بما يقرأ والاستفادة منه في الوقت المناسب". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٤)

وتمتاز القراءة الصامتة بأنها الوسيلة الطبيعية لكسب المعرفة، وتنمي قدرات التعلم على أن يقرأ كل ما يشبع ميوله ورغباته واهتماماته، وهي أيسر وأسرع من القراءة الجهرية وأعون على الفهم وتُعَوِّدُ المتعلم الاعتماد على نفسه في القراءة والفهم وتركيز الانتباه وحصر الذهن في المقروء، وتستخدم في جميع مراحل التعليم.

٢- القراءة الجهرية:

يعرف **مدكور** القراءة الجهرية بأنها "العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة، متباينة الدلالة، حسب ما تحمل من معنى". (مدكور، ٢٠٠٦، ١٤١).

وترى **مناهج التعليم الأساسي** أن القراءة الجهرية "هي القراءة التي تتم بصوت مسموع، وهي عملية فكرية وعضوية، يقوم القارئ بحل الرموز الكتابية والنطق بها مستعيناً بجهاز النطق المؤلف من الحنجرة واللسان والشفتين مراعياً دقة مخارج الحروف، وسلامة النطق، وضبط الكلمات بنية وإعراباً، وتمثيل المعنى بعيداً عن التصنع والتكلف وإجهاد الصوت". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٦)

وهي شكل من أشكال الاتصال اللغوي، تسمح للفرد بأن يعبر عن نفسه. وفيها ينبغي أن يسيطر التلميذ على كل ما هو ضروري للقراءة الصامتة من إتقان مهارات التعرف ومهارات الفهم. وتتطلب القراءة الجهرية مهارات خاصة في النطق، لذلك يعد بعض الدارسين القراءة الجهرية مهارة من مهارات القراءة الجيدة، إذ لابد للقارئ أن ينطق نطقاً سليماً.

وللقراءة الجهرية ثلاثة أهداف رئيسة، وهي:

أ) "الهدف الشخصي:

ويظهر هذا الهدف في أن المعلم يستطيع أن يضع يده على مواطن الضعف في النطق لدى التلميذ القارئ.

وحين يشخص المعلم مواطن الضعف لدى تلميذ ما، يصبح قادراً على توجيهه، ووضع برنامج العلاج المناسب.

ب) الهدف النفسي:

يشعر التلميذ القارئ بالنتيجة في نفسه حين يقرأ جهراً، مخاطباً زملاءه ومتخطياً حواجز التردد والخوف والخجل، فالفرد المتردد الخجل يواجه الأمور في الغالب بالهروب منها والنكوص عنها. ولهذا نعتقد أن مواقف القراءة الجهرية في المدرسة، تتيح للتلميذ أكبر فرصة لكي يعبر عن نفسه، وكي يثق بها.

ج) الهدف الاجتماعي:

ويظهر الهدف الاجتماعي في أن التلميذ القارئ يتدرب منذ البداية على مواجهة الجمهور، والتحدث معهم، والتفاعل معهم بصفة عامة. وهو بهذا يكتسب صفات مفيدة في أثناء القراءة الجهرية. من هذه الصفات: احترام مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم علاوة على مواجهة المواقف العامة التي تتطلب إبداء آرائهم". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٦٨ – ٣٦٩).

ويهدف تعليم القراءة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إلى:

"١- تدريب التلامذة على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

٢- تعويده صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم وبمحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام أو غضب... وتنويع الصوت ارتفاعاً وانخفاضاً وفق المعنى.

٣- تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة.

٤- إكسابهم الجرأة الأدبية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٧)

٥ ً – مهارات القراءة:

لكل مرحلة من مراحل التعليم مهاراتها الخاصة، بحيث تعبر عن مطالب نمو التلاميذ في كل مرحلة. والتأخير في مواجهة هذه المطالب يؤثر سلباً على نمو المتعلمين في المراحل التعليمية التالية؛ ولذا ينبغي أن تكون هذه المهارات: مستمرة، ومتتابعة؛ لتحقيق أقصى نجاح ممكن. وهذا يعني أنه لابد من التدريب المقصود والمنظم لمهارات القراءة.

ومن أهم هذه المهارات: التعرف، والفهم:

١- مهارات التعرف:

"التعرف هو إدراك الرموز المطبوعة بصرياً. ويضيف بعضهم إلى الإدراك البصري فهم المعنى". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٦٩)

وهي آلية ميكانيكية، ترتبط بالإدراك البصري للرموز الخطية المكتوبة ونطقها، وتتم من خلال عدة استجابات فسيولوجية من القارئ، حيث تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة على السطر، وذلك من خلال سلسلة من القفزات، ثم تتحول هذه المؤشرات إلى نبضات عصبية ترسل بدورها عبر قنوات عصبية إلى مراكز الإبصار في الدماغ؛ فيتم تعرف الكلمات المكتوبة؛ لتحدث بذلك القراءة الصامتة، ثم تترجم هذه الرموز إلى أصوات منطوقة لتحدث بذلك القراءة الجهرية. (شحاتة، ١٩٩٢، ١٠٧).

ويذكر نايل المهارات التالية للتعرف:

"أ) التعرف على أسماء الحروف الهجائية (الإدراك البصري).

ب) الربط بين صوت الحرف وشكله.

ج) التمييز بين الحروف سمعياً.

د) التمييز بين الحروف بصرياً.

ه) النطق السليم للحروف والكلمات (معرفة اسم الحرف).

و) تمييز الكلمات". (نايل، ٢٠٠٦، ٩٢).

٢- مهارات الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى أساساً، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب. وهو أول أشكال الفهم، ويستطيع القارئ الجيد أن يفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع كله. والفهم في القراءة يشمل: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وَتَذَكُّر هذه الأفكار، واستخدامها في السياق في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

وهذه العملية من عمليات القراءة تتطلب من القارئ سيطرته على عدد من المهارات التي تساعده على فهم النص المقروء، وذلك مثل:

"أ) فهم معاني الكلمات.

ب) فهم الجمل والعبارات.

ج) تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص المقروء.

د) تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.

ه) تقويم المقروء.

و) الاستفادة مما يقرأ". (نايل، ٢٠٠٦، ٩٣)

ويرى **السيد** أن مهارات القراءة تتبدى في جانبين اثنين:

"**أولهما:** فسيولوجي، ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة، ووضعية القارئ.

وثانيهما: عقلي، ويتمثل في ثورة المفردات، وفم المعاني القريبة، والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء، ونقده". (السيد، ٢٠٠٥، ٣٢).

وتجدر الإشارة إلى أن **مناهج اللغة العربية الحديثة** قد نصت على أن للقراءة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي مهارات محددة ينبغي أن يتقنها التلامذة، وهي:

"١- قراءة الكتاب المقرر قراءة سليمة دون تعثر.

٢- قراءة العناوين الأساسية في الصحف والمجلات.

٣- قراءة عدد من الفقرات المكونة من جمل سهلة.

٤- قراءة مجلة الأطفال.

٥- قراءة قطعة صغيرة أو موضوع صغير، والإجابة عن أسئلة تتعلق بهما، وتحديد فكرتين أو أكثر مما يقرأ.
٦- استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات.
٧- نطقه الحروف المتماثلة المتتابعة.
٨- حسن الوقف عند إكمال المعنى.
٩- ازدياد سرعة القراءة.
١٠- القدرة على صوغ السؤال ونطقه.
١١- فهم الأفكار الجزئية فيما يقرأ.
١٢- قراءة قطعة في حدود اثنتي عشرة صفحة.
١٣- تنويع الصوت في أثناء القراءة". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٩).

وإذا كانت للقراءة مهارات لا بد من تمكن القارئ منها، حتى تتحقق القراءة بمهاراتها السابقة، "فقد أثبتت البحوث قوة العلاقة بين القراءة والكتابة. وتظهر تلك العلاقة في أن القارئ الجيد في معظم الأحيان كاتب جيد، وأن الكاتب الجيد قارئ جيد في معظم حالاته، كما أن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة من حيث الهجاء". (مجاور، ١٩٩٨، ٩٠).

رابعاً- مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أهم ما ابتكره العقل البشري، فقد كان التوصل إلى ابتداعها ووضع رموزها المقروءة من أهم المخترعات التي توصل إليها الإنسان على الإطلاق. "ويذكر علماء الانتربولوجيا أن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة؛ فهي التي فتحت سبيل كل تقدم علمي وحضاري أمامه، وهي التي أخذت بيده إلى حفظ تاريخه، وفتحت له منافذ المعرفة، وساعدته على تسجيل تراثه وتدوين معارفه، ونقل العلوم والأفكار من جيل إلى آخر". (يونس وآخرون، ١٩٨١، ٢٣٣).

وإذا كانت للكتابة – بصفة عامة – أهمية كبيرة في حياة الإنسانية، فإن للكتابة العربية أهمية أكبر في حياة البشر؛ فهي الوسيلة الوحيدة لتدوين القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، "والتدوين وسيلة للبقاء والانتشار، وقد أدرك الرسول صلى الله عليه وسلم أهمية القراءة والكتابة فجعل فداء كل أسير من أسرى بدر تعليم عشرة من صبيان المسلمين القراءة والكتابة". (سمك، ١٩٧٩، ٥٣٩).

وقال تعالى: "كتب الله لأغلبن أنا ورسلي، إن الله قوي عزيز".(المجادلة، ٢١)، كما أقسم الله عز وجل فقال: "ن، والقلم وما يسطرون" (القلم، ١).

"والكتابة مهارة لغوية، ترتبط بشكل مباشر مع مهارتي: **الكلام** من ناحية باعتبارهما (الكلام والكتابة) مهارتي إرسال اللغة في مواقف الاتصال، و**القراءة** من ناحية أخرى باعتبارهما (الكتابة والقراءة) وجهين لعملة واحدة، هي عملة اللغة التحريرية". (فضل الله، ٢٠٠١، ٣٣).

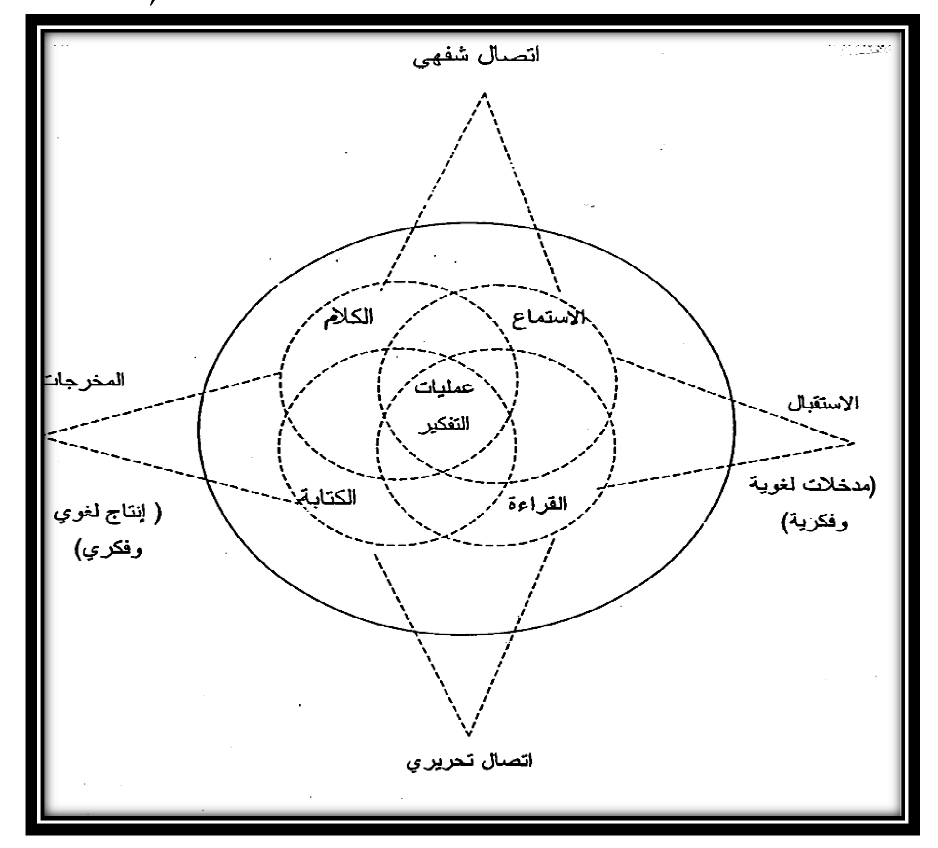
ولا تقتصر العلاقة بين المهارات اللغوية على العلاقة ما بين الكتابة، وكل من الكلام، والقراءة فحسب، بل تشمل المهارات اللغوية كلها. ولا يخفى على أحد العلاقة ما بين الاستماع والكلام (المحادثة)، والكلام والكتابة، والكتابة والقراءة، والقراءة والاستماع، والاستماع والكتابة،.... الخ.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك علاقة ارتباط وثيقة بين المهارات اللغوية المختلفة، والتفكير. ويوضح الشكل التالي ما سبق ذكره:

الشكل رقم (١)

العلاقة بين المهارات اللغوية وارتباطها بالتفكير

(فضل الله، ٢٠٠١، ٣٣)



ومما يلاحظ في الشكل السابق، أن التفكير يجمع بين: الكتابة، ومهارات اللغة الأخرى؛ فالتفكير عامل مشترك بين مهارات اللغة، بل إن الكتابة تعد من هذا الجانب أكثر مهارات اللغة إيجابية.

١ً – مفهوم الكتابة:

يرى دون (Donn) أن الكتابة هي ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظمة، بحيث تُكَوِّنُ كلماتٍ وجملاً ترتبط ببعضها؛ لِتُكَوِّنَ نصاً متناسقاً له معنى. (Donn,1979,1)

ويشير أحد الباحثين إلى أن الكتابة هي: "حروف مرسومة تصور الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر، ثم

تتعمق حتى تصل إلى أقصى مدى في: الترتيب اللغوي، والأسلوب التعبيري، والتصور الفكري". (فضل الله، ٢٠٠١، ٣٦)

"وثمة من يرى أن الكتابة عملية تتضمن عدة مهارات تتصل بالرسم الكتابي، وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير. وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تعبر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تهجي الكلمات، والإلمام بفنيات الخط العربي، ومهارات الترقيم، والقدرة على ربط الكلمات والجمل والفقرات، وإدراك العلاقات بينها، وتنظيمها وفق غرض معين، ومواقف استخدامه". (حسين، عوض، ١٩٩٦، ٣٤٩).

وتُعَرَّفُ الكتابة الوظيفية بأنها: "كتابة تهدف إلى تحقيق وظيفة اتصالية (إبلاغية)، أو تواصلية (تأثيرية) في القارئ؛ لغايات (عملية، ونفعية) محددة. وغايتها توصيل الأفكار والمعلومات والمضامين إلى القارئ، وذلك بلغة تقريرية محايدة، ودون أن تلزم نفسها جماليات الأسلوب الأدبي". (النجار وآخرون، ٢٠٠١، ٢١)

ومن التحديدات السابقة لمفهوم الكتابة، يتضح أنها ليست عملية آلية تعتمد على رسم الرموز الكتابية، أو رسم الكلمات رسماً هجائياً صحيحاً فقط، بل تتضمن إنشاء المعاني والتعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة في شكل رسالة تنقل المعنى بوضوح إلى القارئ.

والكتابة بمعناها العام تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضاً؛ حتى تؤدي المعنى صحيحاً إلى القارئ. وهذه الأبعاد هي: الخط، والكتابة الهجائية، والتعبير التحريري.

ومن الواضح أن الكتابة عملية تتضمن ترجمة الأصوات اللغوية إلى حروف وكلمات وجمل مكتوبة بخط واضح، وفق قواعد الخط العربي، ومعبرة عن المعنى للقارئ.

وبناء على ما سبق يمكن للباحثة أن تقول إن **الكتابة: عملية معقدة تتطلب مهارات حركية لرسم الحروف والكلمات (الخط)، كما تتطلب مهارات عقلية للتعبير عن المشاعر والمعاني بكلمات وجمل وفقرات مكتوبة (هجائياً) كتابة صحيحة.**

٢ً – أهمية الكتابة:

تتجلى أهمية الكتابة في أنها:

١- "وسيلة من وسائل الاتصال والتعبير عما يدور في نفس الإنسان. ويتعرف عبر كتابات الآخرين ما لديهم؛ فهي أداة الإنسان لنقل معلوماته وأفكاره وأخباره ومشاعره.

٢- سجل الإنسانية الخالد؛ فقد حفظت للإنسانية جمعاء تراثها. ومن ثم فهي أداة اتصال الحاضر بالماضي، ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل.

٣- وسيلة التعليم والتحصيل؛ فهي أداة من أدوات التعلم، فبالكتابة يعرض المتعلم ما تعلمه، ويكشف عن مدى فهمه له. والكتابة مع القراءة الأساس في تعلم الأطفال، وتربيتهم، واكتساب المعارف والمعلومات، وعن طريقها تحصل الثقافات.

٤- ظاهرة مميزة للإنسان جعلته أرقى المخلوقات." (البجة، ٢٠٠١، ١٧٦ – ١٧٧) بتصرف.

ويتحدث **فضل الله** عن أهمية الكتابة، فيقول:

١- الكتابة وسيلة التعبير عما يدور في النفس والخاطر، خاصة في المواقف التي لا يتيسر فيها الكلام؛ لبعد المكان، أو لعدم الرغبة، أو القدرة على المواجهة.

٢- وسيلة للحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً، وعلى إمكاناتهم المعرفية من خلال تقديم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التحريرية.

٣- للكتابة أثر اجتماعي، حيث إنها تسهم في تكوين الرأي العام، وتقارب وجهات النظر والتفاهم بين الأفراد، وتوحيد الرؤى والأفكار؛ وبالتالي تقوية الروابط بين أفراد المجتمع الواحد. (فضل الله، ٢٠٠١، ٣٧ بتصرف).

٣ً – أهداف الكتابة:

يهدف تعليم الكتابة في مرحلة التعليم الأساسي إلى أن يصبح التلميذ قادراً على:

١- "إدراك التلميذ العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

٢- كتابة الحروف العربية بأشكال يتميز بعضها عن بعض من حيث الشكل والنقط.

٣- كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة ومتصلة، مع تمييز شكل الحرف في: أول الكلمة، ووسطها، وآخرها؛ بخطي الرقعة والنسخ.

٤- الكتابة المتسمة بالنظام في وضع كلماتها، بحيث تسير السطور المكتوبة مستقيمة.

٥- تدريب يد التلاميذ على الكتابة بخط واضح، تكتمل فيه الحروف ولا تتناقص.

٦- تدريب التلاميذ على كتابة الحروف والكلمات، بشكل متناسق في المكتوب الواحد.

٧- تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات ذات الصعوبات الإملائية التي تحتاج إلى مزيد من العناية والتدريب، مثل:

أ) كتابة الكلمات التي بها (ال) الشمسية والقمرية.

ب) كتابة التاء المربوطة والمفتوحة في آخر الكلمات.

٨- يكتب التلميذ الكلمات التي في حصيلته اللغوية، في صحة من الرسم الهجائي.

٩- يتدرب التلميذ على استخدام علامات الترقيم استخداماً صحيحاً في كتابته.

١٠- تعويد التلاميذ النظام والحرص على توفير مظاهر الجمال في الكتابة.

١١- مساعدة التلميذ على اكتساب السرعة المناسبة أثناء الكتابة. (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٣٩٨ – ٣٩٩)

ويرى أبو بكر أن من أهم الأهداف المرتجاة من تعليم الكتابة ما يلي:

١- "إقدار المتعلم على التعبير عن كل ما يختلج في نفسه أو يجول بخاطره بعبارات سليمة في مبناها ومعناها.

٢- تمكين المتعلم من الاستجابة للمواقف الاجتماعية التي تلح عليه؛ للتفاعل معها، والكتابة فيها.

٣- مساعدة المتعلم على ترتيب أفكاره وترابطها وتسلسلها.

٤- مساعدة المتعلم على الاحتفاظ بما حصل عليه من خبرات وحقائق وتصورات ومعارف أطول فترة زمنية ممكنة.

٥- تعويد المتعلم على استقلالية الفكر، حيث يحاكم ما يعرض له من رصيد ثقافي وفكري وينقده كتابة.

٦- تدريب المتعلم على دقة الملاحظة عند توظيف ما يعرض له من خبرات.

٧- تعويد المتعلم على السرعة في التفكير والتعبير، وكيفية مواجهة المواقف الكتابية الطارئة."(أبو بكر، ٢٠٠٣، ١٠٧ – ١٠٨)

٤ ً- أنواع المهارات الكتابية:

"للمهارات الكتابية نوعان:

الأول- مهارات وعادات مصاحبة لعملية الكتابة:

وهذه المهارات لا بد أن يدرب المعلم تلامذته عليها، ويعودهم على ممارستها بشكل سليم حتى تصبح عادة عندهم، أو شبه عادة، ومن أهمها:

١- أن يتعود التلاميذ الجلوس في أثناء الكتابة جلسة صحية.

٢- أن يمسك الطفل القلم بوضع سليم.

٣- أن يعتاد التلامذة الكتابة على خط أفقي مستقيم من اليمين إلى الشمال.

٤- أن يتعود على السرعة الكتابية المناسبة.

الثاني- مهارات رئيسية:

لا بد من أن يكتسب التلاميذ المهارات الكتابية الرئيسية الآتية:

١- الكتابة الجميلة:

أقل نسبة للكتابة الجميلة هي أن تكون واضحة ومقروءة. وما زاد على هاتين الصفتين، فهو الإبداع الذي يطلق عليه "**الكتابة الجميلة**.

٢- الإملاء:

أ. ويبدأ **بالإملاء المنقول**، وتعني هذه المهارة القدرة على نقل الكلمات كما هي، دون تحريف، وربطها بالنطق الصحيح.

ب. فإذا ارتقى التلميذ بكتابته في الإملاء المنقول انتقل إلى مرحلة **الإملاء المنظور**، الذي هو مرحلة تتم فيها الكتابة من خلال إظهار الجملة مرة، وإخفائها مرة أخرى. فإذا ارتقى التلميذ بإملائه انتقل إلى المرحلة النهائية المعروفة **بالإملاء الاختباري** أو الإملاء غير المنظور، وهو المحصلة النهائية للتدريب المستمر على الكتابة. ويعني القدرة على حفظ أشكال الكلمات واستدعائها عن

طريق الذاكرة، وكتابتها بشكل صحيح، حيث يتوقع أن تتحقق هذه المهارة مع نهاية مرحلة التعليم الأساسي.

ج. **القدرة على كتابة الحروف التي تتشابه نطقاً وتختلف كتابة**، مثل: (السين والصاد، والتاء والطاء، والضاد والظاء، والدال والذال).

د. **القدرة على كتابة الحروف التي تتشابه في الرسم الكتابي وتختلف في النطق**، مثل: (الراء والزاي، العين والغين، الدال والذال، السين والشين...)

ه. **القدرة على التفريق في الكتابة** بين: التاء المربوطة، والتاء المبسوطة. وكتابة الهاء والتاء المربوطة. وبين: الألف الملساء، والألف اللينة. والتفريق بين: كتابة الظاء، والضاد. وبين واو الجماعة، والواو التي هي جزء من الكلمة، مثل: (يغزو، يدنو، يعفو).

و. **كتابة همزة القطع في المكان الذي يناسبها**. وليس من الضرورة أن يتعرف التلاميذ على مواضع همزة الوصل.

ز. **القدرة على وضع علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة**. وتتم هذه المهارة في نهاية المرحلة الأساسية الدنيا". (البجة، ٢٠٠١، ١٧٩ – ١٨٠بتصرف).

وهذه المهارات، سواء أكانت مرافقة للكتابة أم كانت جزءاً منها، تتراءى في المنهاج المدرسي تحت ثلاثة عناوين، وهي: الإملاء، والخط، والتعبير الكتابي.

ولذلك، فإن تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة في حدود النشاط المدرسي، يتمحور في العناية بأشياء ثلاثة، وهي:

أ. تمكن التلميذ من الكتابة الصحيحة إملائياً.

ب. قدرة التلميذ على الكتابة الجميلة الجيدة.

ج. اكتساب التلميذ القدرة الكافية كتابياً؛ للتعبير عما في نفسه من معان، وأفكار، بدقة ووضوح". (البجة، ٢٠٠١، ١٧٨ – ١٨٣)

٥ً – صعوبات المهارات الكتابية:

تعد مهارات الكتابة ــ إذا ما قيست بالمهارات اللغوية الأخرى ــ صعبة الإتقان، ويرجع التربويون سبب هذه الصعوبة إلى عدة أمور، وهي:

١- **طبيعة الجانب الكتابي من اللغة:** ففي اللغة العربية نجد كلمات فيها حروف تنطق، ولكن لا تكتب. مثل: (هذا ــ هذان ــ هذه، الرحمن ــ لكن وما أشبه). وفي المقابل، فإننا نجد حروفاً تكتب، وليس لها صوت في الكلمة. مثل: (الألف الفارقة، واو كلمة عَمْرو).

٢- **صعوبة فهم الأطفال الوظائف العقلية والاجتماعية للكتابة:** ذلك أن الكتابة في نظر الأطفال إنما هي مجرد رموز، وخطوط لا مدلول لها، ولا فائدة. ولا تشكل محكاً لعقله، ولذلك فهو لا يرغب فيها، ولا يميل إليها.

٣- **شعور الأطفال بأن الكتابة لا تلبي شيئاً من حاجاتهم الشخصية.**

٤- **حاجة الكتابة إلى أدوات كثيرة ووسائل معينة لأدائها**، مثل: الدفتر، والقلم، والكتاب والضوء". (البجة، ٢٠٠١، ١٧٨ - ١٧٩)

ولعل خير الوسائل للتخفيف من صعوبات الكتابة أن تكون الكتابة وظيفية، أي: أن يتصل ما يكتبه التلميذ في مدرسته بما يفيده في حياته اليومية، وأن تؤدي الكتابة دوراً بارزاً في عالم التلميذ، وفي حياته الاجتماعية. وهذا ما تسعى الباحثة إلى تحقيقه من خلال برنامج تعليم المهارات اللغوية وظيفياً.

٦ - عمليات الكتابة:

إن عملية الكتابة لا تبدأ من الخارج ولكنها تبدأ من وجود أفكار في داخل من يكتب يظهرها في صورة كلمات مكتوبة، وجمل، وفقرات.

ولهذا **فإن الكتابة تتم من خلال عمليتين أساسيتين، هما: عملية الإنشاء، وعملية الرسم والتدوين.**

"**العملية الأولى: إنشاء المعاني**، وهي عملية عقلية، تتطلب عدة مهارات من الكتابة؛ لإنشاء المعاني وتركيب اللغة، مثل:

١- انتقاء الشكل الصحيح للجملة.

٢- استخدام علامات الترقيم.

٣- تنظيم محتوى الكتابة.

٤- الربط بين الجملة والمعنى الذي يراد التعبير عنه.

٥- الدقة في استعمال أدوات الربط.

٦- تنظيم الجمل داخل الفقرات.

٧- تحديد الغرض من الإنشاء.

٨- ربط تفاصيل المحتوى بالغرض من الكتابة.

العملية الثانية: الرسم والتدوين، وهي عملية تعتمد على الخط والتهجي، ويرتبط حدوثها عند الطفل باكتمال النضج العصبي؛ حتى يتحكم في القبض على القلم، كما يساعد الطفل على التهجي والتدوين: العين، والأذن، واليد؛ حيث يرى الكلمات، ويلاحظ رسم الحروف وترتيبها. وتتطلب هذه العملية عدة مهارات، مثل:

١- رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً.

٢- مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً.

٣- وضع النقط والهمزات في أماكنها الصحيحة.

٤- مراعاة حجم الحروف.

٥- تناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها مما يؤدي إلى جمال الخط." (عوض والعيسوي، ١٩٩٤، ١٥ - ١٦)

٧ً - المهارات الكتابية:

للكتابة مهارات متعددة، منها ما يمهد لها قبل الشروع بها، ومنها مهارات تتصل بعملية الكتابة واتقانها. أما **المهارات الممهدة للكتابة**، فمنها:

"١- المرانة اليدوية، وتتحقق في مجموعة تدريبات تنفذ في رياض الأطفال وفي الصف الأول من الحلقة الأساسية الأولى.

٢- تدريب العين على متابعة الأسطر من اليمين إلى اليسار.

٣- تدريب التلميذ على طريقة إمساك القلم في عملية الكتابة.

٤- تعويده على الجلسة الصحية وهو يكتب.

٥- تدريبه على الكتابة باليد اليمنى ما أمكن ذلك.

وأما **المهارات الكتابية**، فهي:

١- أن يتعرف أشكال الحروف، وشكل كل حرف منفصلاً ومتصلاً.

٢- أن يربط بين شكل كل حرف وصوته.

٣- أن يرسم الكلمات رسماً صحيحاً وفق مبادئ الخط والإملاء.

٤- أن يراعي في كتابته الفواصل بين الكلمات (الفراغ) والتوازن في حجوم الحروف، ووضع النقاط وفق الحروف المنقوطة في مكانها الملائم.

٥- أن يحقق الوضوح والسرعة والجمال في الكتابة على قدر ما تسمح به إمكاناته ومواهبه.

٦- أن يتدرب على الكتابة المستقيمة وفق الورق غير المسطر.

٧- أن يراعي النظافة والترتيب وعلامات الترقيم المناسبة بين الفقرات والجمل". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٣٧-٣٨)

وتشتمل المهارات الكتابية الأساسية على ثلاثة جوانب، وهي: الإملاء، والنحو، والخط. وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً- الإملاء:

١- مفهوم الإملاء:

تشير مادة (ملل) كما وردت في معجم لسان العرب لابن منظور إلى "أمل الشيء: قاله فكتب، وأملاه كأمله، وفي التنزيل: (فليملل وليه بالعدل) ويقال: "أمللت الكتاب، وأمليته، إذا ألقيته على الكاتب ليكتبه". (ابن منظور، ج١٥، ٢٩١)

أما الإملاء اصطلاحاً فيعني: تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ، وظهور المعنى المراد.

٢- أهمية الإملاء:

لاكتساب التلميذ مهارة الإملاء أثرٌ بالغٌ في حياته العلمية؛ لأنها مهارة ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة، سواء في مرحلة المدرسة أم بعدها.

وإذا كانت الجوانب الصرفية والنحوية تعد الضابط لصحة الكتابة من حيث الإعراب والاشتقاق، فإن الإملاء هو الوسيلة لصحة الكتابة من حيث الرسم الخطي.

والكتابة الإملائية الخاطئة تعد سبباً من أسباب صعوبة القراءة المكتوبة، بل وتوقع في أخطاء من حيث الفهم، وتلحق ضرراً كبيراً في حياة الإنسان العملية، كحرمانه من عمل أو وظيفة، بالإضافة إلى الإحساس بنقص في التعليم، وبأنه أقل من زملائه كفاية وقدرة.

٣- أهداف تعليم الإملاء:

يهدف تعليم الإملاء إلى تحقيق الأمور التالية:

أ- "تدريب التلاميذ على كتابة الكلمات الصحيحة، وتثبت رموزها في أذهانهم، واستدعائها من الذاكرة وقت الحاجة إليها.

ب- تمرين الحواس التي تتعلق بالإملاء على الإتقان والإجادة.

ج- زيادة ثرواتهم اللغوية، وتوسيع دائرة خبراتهم ومعلوماتهم.

د- تدريبهم على السرعة الكتابية المقرونة بالصحة والإتقان والوضوح.

ه- غرس عادة الإنصات الجيد، والاستماع الحسن في نفوس التلاميذ.

و- اختبار قدرة التلاميذ في كتابة الكلمات، وتشخيص مواطن الضعف الإملائي لديهم لتلافيها ومعالجتها.

ز- إقدارهم على تمييز الحروف المتشابهة في الرسم، بحيث لا يقع القارئ في الالتباس بما كتبوه." (البجة، ٢٠٠١، ١٨٩ - ١٩٠)

٤- أنواع الإملاء:

يقسم التربويون الإملاء إلى ثلاثة أنواع، وهي:

أ- الإملاء المنقول:

"يقصد بالإملاء المنقول أن ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سبورة أو بطاقة بعد قراءتها وتهجي بعض كلماتها". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٢٨)

"ويناسب هذا النوع من الإملاء الصفين: الأول، والثاني. ويستمر حتى بداية الصف الثالث. ويمتاز هذا النوع بأنه الطريقة المناسبة الطبيعية؛ لتعليم صغار التلاميذ الكتابة في الحلقة الأولى؛ لأنهم

يعتمدون على التقليد والمحاكاة، وأنه وسيلة لتعزيز انتباه التلاميذ، وتقوية ملاحظاتهم." (البجة، ٢٠٠١، ١٩٧، بتصرف)

ب- الإملاء المنظور:

"يبدأ المعلم بتعليم الأطفال الإملاء المنظور إذا أحس أنهم قد تقدموا في الإملاء المنقول، وأصبحوا قادرين على استدعاء صور الألفاظ من الذاكرة. وهذه المرحلة تناسب تلاميذ الصفين: الثالث، والرابع في مرحلة التعليم الأساسي؛ وتستمر إلى مطلع العام الدراسي للصف الخامس. ويستطيع المعلم تعليم هذا النوع إذا لمس أن تلاميذه امتلكوا بشكل جيد مهارة الإملاء المنقول". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٣٠)

ج- الإملاء غير المنظور (المسموع أو الاختباري):

يناسب هذا النوع من الإملاء الصف الخامس، والصف السادس، والمرحلة الأساسية العليا. وهذا النوع لا يعطى للتلاميذ إلا إذا تدربوا تدريباً كافياً على النوع الثاني، شرط أن يعطى هذا النوع على فترات متباعدة زمنياً في بداية الأمر. (البجة، ٢٠٠١، ١٩٩)

ويتم تعليم هذا النوع من خلال تكليف التلاميذ الاستعداد له في المنازل. ويكون نص الإملاء من الكتاب المقرر، ومن بين الدروس التي سبق لهم أن قرؤوها.

ونَصَّتْ مناهج التعليم الأساسي على أن الإملاء في هذه المرحلة "يتنوع بين: منقول، ومنظور، واختباري. وهذه الأنواع تتدرج تدرجاً طبيعياً مع تكوَّن المهارات والقدرات الكتابية لدى التلميذ، ونموها وتدرجها في صفوف كل مرحلة، ولا ينتقل المعلم بالتلاميذ من نوع إلى نوع إلا بعد التحقق من أنهم قد أصبحوا في حالة يستطيعون معها مزاولة النوع الآتي:

١- **النسخ:** وفيه يتدرب التلاميذ على الكتابة بنسخ النماذج المطلوبة داخل الصف وبإشراف المعلم.

٢- **الإملاء المنقول:** وفيه يتدرب التلاميذ على نسخ نص محدد من السبورة أو من الكتاب المدرسي... وميدانه الصفوف الثلاثة الأولى.

٣- **الإملاء المنظور:** وهو إملاء من الذاكرة القريبة، إذ أنه يعتمد على رؤية التلاميذ النص الإملائي وقراءتهم إياه وبعد التأكد من استيعابهم يدربهم المعلم على كتابة كلماته الصعبة عن طريق الحواس الثلاث، ثم يترك النص فترة زمنية مناسبة كافية لترسيخه في الأذهان، وأخيراً يحجبه ويمليه عليهم. وهذا النوع من الإملاء يصلح لمراحل التعليم الأولى من التعليم الأساسي أي في الثلث الأخير من الصف الأول، والصف الثاني والثالث والرابع.

٤- **الإملاء غير المنظور:** وهو كالإملاء المنظور مع فارق أن النص لا يعرض على السبورة بل يقرأ وتناقش حالاته الإملائية على السبورة، ثم يملى بعد محوها، وميدانه الصفان: الثالث، والرابع.

٥- **الإملاء الاختباري:** وطريقته هي طريقة الإملاء غير المنظور مع الإشارة إلى أن كلماته الصعبة لا تكتب على السبورة ولا تناقش، وميدانه الصفان الخامس، والسادس.

٦- **الإملاء القاعدي:** وهو ليس نوعاً من أنواع الإملاء، وإنما هو نشاط يمارس في درس معين من دروس الإملاء لتعليم المبادئ الأساسية للإملاء، ومراحله لا تختلف عن دروس النحو". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٤١-٤٢).

ثانياً- النحو:

١- القواعد النحوية:

"هي طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من: القرآن الكريم، والحديث الشريف، ومن لغة العرب الذين لم تفسد سليقتهم اللغوية، ويحكم بها على صحة اللفظ وضبطها.

والنحو هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجملة؛ حتى تتسق العبارة، وتؤدي معناها.

وإذا قصد من النحو: القواعد التي تساعد على صحة الضبط وتأليف الجمل والعبارات تأليفاً خالياً من الخطأ النحوي، فهذا هو النحو الوظيفي؛ ولهذا كان من واجب المعلم وهو يقوم بتعليم النحو الوظيفي أن يراعي ما يلي:

١- الاقتصار في تعليم النحو على ما يتصل بحاجات التلاميذ أثناء الاستعمال اليومي للغة.

٢- مساعدة التلاميذ على صحة الضبط، وإكسابهم القدرة على تأليف الجملة العربية تأليفاً صحيحاً.

٣- أن يكون العلاج بعد تشخيص نواحي ضعف التلاميذ في القواعد المختلفة فردياً." (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٣٤).

٢- أهداف تعليم القواعد في مرحلة التعليم الأساسي:

أ- "مساعدة التلميذ على صحة القراءة وفهمها، صحة الكتابة، فهم المسموع، صحة النطق في التعبير الشفاهي، ضبط الكلام، إدراك الجملة وتمييز عناصرها، تعرف وظائف الجملة وأحكامها، يعرف العوامل المؤثرة في الإعراب، معرفة الحكم الإعرابي والعلامات المتصلة به.

ب- إكساب التلميذ القدرة على التمييز بين: ما هو صحيح، وما هو غير صحيح نحوياً.

ج- إكساب التلميذ عادة الدقة في بناء الجمل وفقاً لمقتضيات المعنى.

د- إكساب التلميذ الاتجاه نحو الموضوعية في نقده للأساليب والعبارات التي يرى أنها غير صحيحة.

ه- تنمية الثروة اللغوية.

و- صقل الأذواق بفضل ما يدرسه التلاميذ من الأمثلة والأساليب.

ز- تعويد التلاميذ على صحة الحكم ودقة الملاحظة وشحذ العقول على التفكير المنظم.

ح- تدريب التلاميذ على ممارسة التعبير الصحيح المركز على تصريف الأفعال الصحيحة والمجردة والمزيدة مع مختلف الضمائر، واستخدام ذلك في التعبير الكتابي.

ط- إثراء إمكانات التلميذ اللغوية بفتح مجال القياس والاشتقاق وجهة لخدمة التعبير والفهم". (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ٤٣٥ – ٤٣٦).

ثالثاً: الخط:

١- مفهوم الخط وتعريفه:

الخط **لغةً**: هو الطريق الممتد. أما **اصطلاحاً**، فهو تصوير اللفظ بحروف هجائية. ويعرف الخط بأنه "ذلك الفن الدقيق الذي يصور الحروف المفردة وأوضاعه وكيفية تركيبها بقالب حسن، حسب الأصول والقواعد التي وضعها أرباب هذا الفن". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٥٢)

٢- أنواع الخط:

للخط أنواع عديدة منها: الفارسي، والديواني، والكوفي،... وتجدر الإشارة إلى أن أكثر الأنواع استخداماً في حياتنا اليومية هما: خط النسخ، وخط الرقعة. وهما الخطان اللذان يتم التركيز عليهما في تعليم الخط في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٣- أهمية الخط:

يقول **الإمام علي** ــ كرم الله وجهه ــ الخط الحسن يزيد الحق وضوحاً، ويقول إبراهيم بن محمد الشيباني: الخط لسان اليد، وبهجة الضمير، وسفير العقول، وسلام المعرفة، أما القلقشندي فيقول: ألاحقاً أن حسن الخط من أحسن الأوصاف، التي يتصف بها الكاتب، وأنه يرفع قدرة عند الناس، ووسيلة إلى النجاح في مقاصده، وبلوغ قاربه (القلقشندي، د.ت، ٢٠٨)

وقد أورد **النووي** في كتابه (نهاية الأرب في فنون العرب) أنه سأله بعض الكتاب عن الخط: متى يستحق أن يوصف بالجودة ؟ فقال: إذا اعتدلت أقسامه وطالت ألفه ولامه، واستقامت سطوره، وتفتحت عيونه، ولم تشتبه راؤه ونونه، وتساوت إطنابه، واستدارت أصدابه، وصغرت نواجذه، وانفتحت حماجره، وقام لكاتبه مقام النسب والحيلة، وخيل إليه أن يتحرك وهو ساكن (جنزرلي، ١٤٠٥هـ، ٤٦) نقلاً عن (زهران وآخرون).

وقال **أفلاطون:** (الخط عقال العقل)، وقيل أيضاً: (الخط الجميل حلية الكاتب، الخط للأمير كتاب، وللغني جمال، وللفقير مال، ولما كانت الكتابة شريفة كان حسن الخط فيها فضيلة. (البياتي، ١٤١٢هـ، ١٣-٢٠)

٤- أهداف تعليم الخط العربي:

الكتابة مهارة من مهارات اللغة، على درجة كبيرة من الأهمية. وتعد القدرة على الكتابة وفق قواعدها وأصولها الخطية والإملائية من أهداف تعليم اللغة الغربية. وفي ذلك **يرى ظافر والحمادي أن الغرض من تدريسه أن يحقق أهدافاً مدروسة ومحددة، من أهمها:**

أ- تدريب التلميذ على الكتابة بخط واضح، تكتمل فيه الحروف ولا تتناقص، أو تتكامل.

ب- أن توضع النقط في مواضعها، فلا تنحرف، أو تتأثر.

ج- أن تتدرب يد التلميذ على لين الحركة، وسلاستها، والسرعة الملائمة فيها.

د- أن تتدرب عين التلميذ على دقة الملاحظة، وأن يتربى حسه على رهافة الإدراك. (ظافر، الحمادي، ١٩٨٤، ٣١٥).

وهناك من يرى أن من أهداف الخط ما يلي:

أ- مساعدة التلاميذ في التعرف على أهمية الخط الجيد.

ب- مساعدة التلاميذ في تنمية عادات الإتقان.

ج- تدريس الخط يساعد على تربية كثير من المواهب العقلية: كالانتباه، ودقة الملاحظة، و القدرة على الحكم، وحسن الذوق. وهذه الملكات ذات أثر في ترقية المستوى الفكري للتلاميذ. (الجمبلاطي، التوانسي، ١٩٧١، ٢٢٠)

وتكاد تجمع الأدبيات على أن من أهم أهداف تدريس الخط ما يلي:

١- **الوضوح:** الوضوح يتوقف عن رسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً، وعلى مراعاة التناسق بين الحروف طولاً واتساعاً، والبعد بين الكلمات في مسافات ثابتة.

٢- **السرعة:** وهي إرسال اليد و يقاس بالسرعة في الكتابة.

٣- **الجمال:** يقاس بمعيار التذوق، وبالرغم من ذلك فإن للجمال خصائص يجب مراعاتها في الخط وهي: النظام، النظافة، والتناسب.

ويرى شحاته أن للخط أهدافاً تربوية عظيمة لا حصر لها، ومن ذلك مثلاً أن:

"تعليم الخط يعلم التلاميذ التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي عندهم قوة الحكم، فإذا ترتب اعتادوا الإذعان للحق، وبتكرار الكتابة، وكثرة الدربة يتعودون الصبر، والخط يعلمهم النظافة، ويعودهم سرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، وسلامة الحكم، والعدل في التقدير". (شحاته، ١٩٩٣، ٣٤٨).

وحَدَّدَت مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي الأهداف التربوية لتعليم الخط بما يلي:

"١- جعل الكتابة واضحة ومعناها مفهوماً.

٢- تعويد التلاميذ على إجادة الكتابة وتنسيقها، حتى يصبح الإتقان من عاداتهم فيصدر عنهم من غير تكلف في سهولة وسرعة.

٣- كسب المهارات اليدوية، وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

٤- تربية كثير من القدرات الفنية والعقلية: كإدراك الجمال، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه، وصدق الموازنة، وحسن الذوق.

٥- تكوين كثير من العادات الحسنة: كالنظام، والدقة، والنظافة، وحسن الترتيب، والصبر والمثابرة.

٦- للخط صلة قوية بالرسم فهو بذلك فنٌ من الفنون الجميلة العملية اليدوية التي تشبع الرغبة وتصقل المواهب، وتهذب المشاعر". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٥٢).

الفصـــــل الرابـــــع

واقع تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية

٤/١ – مقدمة.

٤/٢ – نشأة التعليم الأساسي وتعريفه.

٤/٣ – أهداف مرحلة التعليم الأساسي.

٤/٤ – الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

٤/٥ – الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في كل صف من صفوف مرحلة التعليم الأساسي.

٤/٦ – الأهداف الخاصة لتعليم المهارات اللغوية.

٤/٧ – الخطة الدراسية المقررة لمادة اللغة العربية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

٤/٨ – تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي.

٤/٩ – طرائق مقترحة لتعليم المهارات اللغوية في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الرابع

"واقع تعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية"

٤/١- مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى التحدث عن نشأة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية وتعريفه، وبيان أهدافه العامة والخاصة؛ سواءً ما يتعلق منها بتعليم اللغة العربية، أم ما يتعلق بتعليم كل مهارة من مهاراتها. وعرض الخطة الدراسية المقررة في كل صف من صفوف الحلقة الأولى منه، فضلاً عن تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة في الصف الرابع الأساسي، واقتراح طرائق لاتباعها في تعليم مهارات الفنون اللغوية المختلفة.

٤/٢ – نشأة التعليم الأساسي وتعريفه:

نشأت مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية بناءً على القانون/٣٢/ تاريخ: ٢٠٠٢/٤/٧ م.

وجاء في تعريفها أنها "مرحلة تعليمية، مدتها تسع سنوات. تبدأ من الصف الأول، وحتى الصف التاسع. وهي مجانية و إلزامية. وتقسم إلى حلقتين:

١- الحلقة الأولى: تبدأ من الصف الأول، وحتى الصف الرابع.

٢- الحلقة الثانية: تبدأ من الصف الخامس، وحتى الصف التاسع". (النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي, ٢٠٠٤, ٢).

٤/٣ – أهداف مرحلة التعليم الأساسي:

حدد النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية أهداف هذه المرحلة في العمل على تحقيق ما يلي:

"١- تربية التلاميذ على الاعتزاز بالأمة العربية وتراثها وقيمها الروحية، ولغتها القومية، والإيمان بالثورة فكراً وممارسةً، وبالوحدة والحرية والاشتراكية هدفاً لتحقيق المجتمع العربي الموحد.

٢- إعداد التلاميذ للمواطنة الصالحة، وتدعيم مشاعر الولاء والانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٣- تهيئة فرص النمو الجسدي، والعناية بالتربية الصحية، وإيلاء التربية البدنية المكانة الملائمة.

٤- المحافظة على البيئة المدرسية والاجتماعية والطبيعية التي يعيش فيها التلميذ، وتعويده العادات الصحية الجيدة؛ لمواجهة التغيرات الجسدية والنفسية والعاطفية في مرحلة المراهقة.

٥- تنمية انفعالات الناشئين وتوجيهها بما يمكنهم من التصرف السليم في مختلف المواقف باتزان وحكمة، وتذليل العوائق الانفعالية التي تحول دون بناء شخصية متوازنة.

٦- تنمية الحس الجمالي والأخلاقي السليمين في مختلف مجالات الحياة، بما يلائم أهداف المجتمع وقيمه.
٧- تنمية قدرات التلاميذ على التفكير الموضوعي، وتعويدهم على: المحاكمة، والاستقراء، والاستنتاج، والربط، والتقويم، وروح النقد، والبحث عن الحقيقة. وتنمية حب الاكتشاف والإبداع لديهم.
٨- الربط الوثيق بين النواحي النظرية والعملية؛ لإحكام الصلة بين حياة الناشئة والبيئة المحيطة بهم.
٩- تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات الأساسية اللازمة للحياة وروح العصر، مثل؛ (التواصل اللغوي باللغتين القومية والأجنبية، والمواطنة، والرياضيات والمعلوماتية)، والخبرات الملائمة، والعمل على تنمية قدراتهم، وتمكينهم من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.
١٠- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ في العمل الجماعي والتعاون؛ لتحقيق أهداف مشتركة، وغرس روح المبادرة والإيجابية، وتعلم السلوك المنتج والبعد عن السلبية وعدم المبالاة.
١١- تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات حياتهم البيئية والسكانية بالأسلوب العلمي، وتشجيعهم على الانتفاع من خبراتهم في اتخاذ مواقف إيجابية سليمة، للإسهام في الحياة العملية بكفاية.
١٢- تعويد التلاميذ احترام الوقت، واستخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً.
١٣- مساعدة التلاميذ على اختيار المهن المناسبة لهم في ضوء حاجات التنمية الوطنية، ومبادئ التوجيه التربوي والمهني". (النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي, ٢٠٠٤, ٣).

وتجدر الإشارة إلى أن **المعايير الوطنية لمناهج التعليم** ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية قد حددت **الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي في المناهج الحديثة التي طبقت في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م بما يلي:**

"بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه، واستخدام التقنيات، والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية، وتهيئته للمرحلة الثانوية.

ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة الآتية:
١- تأكيد الهوية الوطنية والقومية، والانتماء للوطن والأمة، والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وتراثها، وتنمية حس المواطنة، والحرص على المصالح الوطنية، والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.
٢- تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية، والتسامح، وقبول الآخر، ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.
٣- تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة، ودورها في حماية الوطن، والحفاظ على ممتلكاته.

٤- فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقا التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية، وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.
٥- تعزيز حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.
٦- تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها، والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.
٧- فهم القضايا المعاصرة، وأبرز المتغيرات: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.
٨- تقدير الشخصيات التاريخية، والسياسية، والعلمية، والأدبية في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.
٩- اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره، والتي تهيؤه لاستخدام مصادر المعرفة الأجنبية والتواصل مع الثقافات الأخرى.
١٠- تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية، وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان، واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.
١١- تقدير قيمة العمل المنتج في كل مجالاته وضرورة إتقانه، وتشجيع المبادرات الذاتية لإنشاء المشاريع الخاصة.
١٢- فهم مظاهر انفتاح المجتمع السوري على ثقافات المجتمعات الأخرى، ودورها في التطور الحاصل في سورية.
١٣- تنمية الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.
١٤- تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.
١٥- تنمية مهارات التفكير في: حل المشكلات، واقتراح الحلول، واتخاذ القرارات المسؤولة، وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.
١٦- تنمية الوعي بأنظمة المرور، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
١٧- تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.
١٨- اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه، وحسن استخدام أوقات الفراغ.
١٩- تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل الفريقي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات، في

المواقف الحياتية المختلفة" (المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٧، ٣١-٣٢).

٤/٤ – الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

نصت المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية إلى أن تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إنما يهدف إلى جعل التلميذ قادراً على:

"١- أن يعبر عن حاجاته ومشاعره وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً، وتعبيراً كتابياً فصيحاً.
٢- أن يقرأ قراءة صحيحة معبرة، مادة مطبوعة بالشكل أو غير مشكولة أو تعتمد على مهارات القراءة التي تعلمها والقواعد الأساسية التي درسها.
٣- أن يستوعب مضمون ما قرأه استيعاباً تاماً، وبسرعة مناسبة.
٤- أن يستطيع التفاعل مع المقروء أو المسموع، ومناقشته، والحكم عليه.
٥- أن يستوعب ما استمع إليه، ويلخص مضمونه.
٦- أن يستخدم الثروة اللغوية التي اكتسبها في مواقف التعبير المختلفة والحاجات الوظيفية العملية.
٧- أن يطبق القواعد النحوية والصرفية والإملائية التي تعلمها تطبيقاً سليماً.
٨- أن تنمو لديه عادة المطالعة الحرة، والرجوع إلى المصادر والمراجع.
٩- أن يعتمد على ذاته في تحصيل المعرفة.
١٠- أن يألف استخدام معجمات اللغة الميسرة.
١١- أن ينمي فيه تعلم اللغة ذوقه الأدبي، ويصقل مواهبه الفنية.
١٢- أن يؤهله تعليم اللغة لاستخدامها استخداماً وظيفياً في شتى مجالات الحياة.
١٣- أن ينمي اعتزاز الطالب بأمته العربية.
١٤- أن يزوده تعليم اللغة بقدر كاف من الوعي بأهداف أمته العربية في الوحدة والحرية والاشتراكية، ويدفعه لالتزامها في مستقبل حياته، والسعي لتحقيقها.
١٥- أن ينمي فيه تعليم اللغة حب النظام والنظافة.
١٦- أن يساعده هذا التعليم على فهم بيئته وصيانتها والحفاظ على سلامة جسده ونقاء نفسه.
١٧- أن يغرس فيه حب العمل وتقدير العاملين، وعدم التعالي على العمل اليدوي، ويزوده بالميل للعمل في إطار الجماعات، ويظهر له ميزات العمل الجماعي.
١٨- أن ينمي فيه الميل للحفاظ على الملكية العامة، وصيانة مرافق الدولة، والحفاظ على التراث الثقافي والأثري.
١٩- أن يزوده بقدر مناسب من النزعة الإنسانية فتصفى نفسه من التعصب العنصري أو الطائفي أو القبلي، وتقدير الرابطة الإنسانية وحقوق الإنسان". (المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٧، ٣١-٣٢).

٥/٤ – الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في كل صف من صفوف الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي:

أولاً – الصف الأول الأساسي:

يهدف تعليم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي إلى جعل التلميذ قادراً على:

"١- تحليل الكلمات والجمل إلى مقاطع وحروف.
٢- تركيب كلمات من مقاطع وحروف.
٣- قراءة حروف اللغة العربية وتسميتها.
٤- تمييز الحركات في الكلمات المقروءة والسكون والشدة وتسميتها.
٥- قراءة نحو (٣٠٠–٤٠٠) كلمة أساسية.
٦- اكتساب مجموعة من العادات السليمة: كالجلوس الصحي أثناء القراءة والكتابة، والنظافة، ولاسيما نظافة الكتب والدفاتر، والاستئذان عند الدخول والخروج، وآداب الحديث.
٧- الاستماع إلى المحادثة، والقصص، والمشاركة في الحوار.
٨- كتابة حروف اللغة كلها بمختلف أشكالها بخط الرقعة.
٩- كتابة كلمات مختارة من كتابه المقرر، ومن الكلمات السهلة المحسوسة من خارج الكتاب بطريقة النسخ.
١٠- استغلال المواقف الصفية، ودروس المحادثة الممهدة للقراءة والقصص، والمواقف التربوية التي تتناول حياة الطفل في الأسرة والمدرسة والحي؛ لإجراء حوارات مع الصغار يتعلمون من خلالها التعبير الشفوي". (دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الأول، ٢٠٠٤، ٣-٤).

ثانياً – الصف الثاني الأساسي:

يهدف تعليم اللغة العربية في الصف الثاني الأساسي إلى جعل التلميذ قادراً على:

"١- قراءة نصوص قصيرة لا تتعدى نصف صفحة.
٢- الاستماع اليقظ لما يلقى على مسامعه وتمثله.
٣- قراءة نصوص سهلة ملائمة من كتب الأطفال.
٤- قراءة مادة صحفية ميسرة.
٥- مراعاة الوقف في القراءة وشروطه الأولية.
٦- اكتساب ثروة معرفية وعملية تمكنه من مواجهة الحياة.
٧- كتابة جمل محددة من دروس القراءة المقررة بطريقتي الإملاء المنقول والإملاء المنظور بخط الرقعة.
٨- كتابة كلمات مختارة من الكتاب وخارجه بخط النسخ.

٩- حفظ عدد من الأناشيد بمعدل نشيد واحد في كل شهر، وحفظ سورة قصيرة واحدة من القرآن الكريم.

١٠- استخدام الأنماط اللغوية استخداماً صحيحاً في مواقف وظيفية حياتية.

١١- استخدام الحوار بشكل وظيفي حياتي.

١٢- التعبير عن المشاهدات والمشاعر والأفكار شفوياً وكتابياً بلغة فصيحة وبشكل وظيفي حياتي.

١٣- الكتابة بخط واضح مقروء فيه تناسق وجمال نسبي وفق الإمكانات الفردية.

١٤- استخدام اللغة لتعليم المواد الأخرى.

١٥- استخدام اللغة بشكل وظيفي حياتي". (دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الثاني، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ٣-٤).

ثالثاً – الصف الثالث الأساسي:

يهدف تعليم اللغة العربية في هذا الصف إلى جعل التلميذ قادراً على:

"١- قراءة النصوص متوسطة الطول قراءة صامتة، وقراءة جهرية سليمة معبرة.

٢- الاستماع اليقظ لما يلقى على مسامعه وتمثله.

٣- قراءة نصوص سهلة ملائمة من كتب الأطفال.

٤- قراءة مادة صحفية ميسرة.

٥- مراعاة الوقف في القراءة وشروطه الأولية.

٦- اكتساب ثروة لغوية تتكامل مع ما يتعلمه في كتب المواد الأخرى.

٧- اكتساب ثروة معرفية وعملية تمكنه من مواجهة الحياة.

٨- كتابة جمل محددة من دروس القراءة المقررة بطريقتي الإملاء المنظور والإملاء غير المنظور بخط الرقعة.

٩- كتابة كلمات مختارة من الكتاب وخارجه بخط النسخ.

١٠- استخدام الأنماط اللغوية والقواعد النحوية والإملائية المبسطة استخداماً صحيحاً في مواقف وظيفية حياتية.

١١- التعبير عن المشاهدات والمشاعر والأفكار شفوياً وكتابياً؛ بلغة فصيحة، وبشكل وظيفي حياتي.

١٢- الكتابة بخط واضح مقروء فيه تناسق وجمال نسبي، وفق الإمكانات الفردية.

١٣- استخدام اللغة لتعليم المواد الأخرى.

١٤- استخدام اللغة بشكل وظيفي حياتي". (دليل المعلم لمادة اللغة العربية للصف الثالث، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ٥).

رابعاً – الصف الرابع الأساسي:

يهدف تعليم اللغة العربية في هذا الصف إلى جعل التلميذ قادراً على:

"١- أن يقرأ قراءة سليمة معبرة.

٢- أن يتحدث بشكل مسموع سليم، وفق قواعد اللغة العربية، ومبادئ اللفظ العربي.

٣- أن يكتسب مهارات القراءة الصامتة أو مهارات القراءة السريعة.

٤- أن يكتسب التلميذ مهارات قراءة الاستماع.

٥- أن يكتب التلميذ كتابة سليمة وفق قواعد الإملاء العربي، وقواعد خطي الرقعة والنسخ.

٦- أن يحفظ التلميذ عدداً من الأناشيد المختارة، وبعض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية الشريفة.

٧- أن يكتسب التلميذ عدداً من المهارات النحوية الصرفية ويستخدمها وظيفياً في مناشطه الحياتية.

٨- أن يعبر عن موضوع معين من المواضيع الحسية أو يعبر عن ذاته تعبيراً شفهياً بلغة عربية سليمة.

٩- أن يحسن السؤال والجواب.

١٠- أن يبدي آراءه معبراً عن شخصيته المستقلة.

١١- أن يلتزم آداب المحادثة والحوار.

١٢- أن يعبر تعبيراً كتابياً بفقرة مؤلفة من ست جمل أو فقرتين قصيرتين.

١٣- أن يحسن تركيب بعض الأنماط اللغوية على غرار ما مر به منها.

١٤- أن يبرز قدراته المبدعة أو التخيلية في تمثل المواقف واستكمال القصص واقتراح الحلول".

(دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ١٠-١١).

٤/٦ – الأهداف الخاصة لتعليم المهارات اللغوية:

أولاً – الصف الأول الأساسي:

"**١ً – التعبير:**

١- أن يسمي التلميذ الأشياء التي تتناولها دروس التهيئة أو القراءة.

٢- أن يزود بمجموعة من المفردات اللغوية الأولية، مما ورد في جمل دروس التهيئة والقراءة.

٣- أن يحسن لفظ الأنماط اللغوية الأولية، مما ورد في جمل دروس القراءة.

٤- أن يستخدمها في مواقف صفية.

٥- أن يكتسب مجموعة من: المعارف، والعادات، والاتجاهات، والقيم السليمة.

٢ً – المحادثة:

١- أن يعبر عن موضوع معين تعبيراً شفوياً من خلال الحوار المتبادل بينه وبين المعلم.

٢- أن يتزود بمجموعة من المفردات التي يتضمنها الموقف التعبيري.

٣- أن يسرد موقفاً قصيراً من مواقف قصة تقدم له مستعيناً بالتمثيل.

٤- أن يعبر عن مشاهداته الشخصية.

٥- أن يزداد فهمه لبيئته المحيطة به بحدود إدراكه، ويعبر عنها.

٣ً – القراءة:

١- أن يقرأ الجمل والمفردات المقدمة إليه، قراءة جهرية سليمة.

٢- أن يفهم معاني الجمل والكلمات المقدمة إليه.

٣- أن يجرد المفردات إلى حروفها، بالاستناد إلى معرفته بأشكال الحروف في الكلمات.

٤- أن يتعرف الحروف حين يسمع أصواتها ويسميها.

٥- أن ينطقها وفق مخارجها الصحيحة.

٦- أن يركب كلمات ومقاطع من حروف كاملة، وفق مبادئ الكتابة العربية.

٧- أن يتعرف الحركات والتسكين والشدة والتنوين.

٨- أن يميز في نطقه بين حروف العلة الممدودة والمقيدة.

٩- أن يقرأ نحو(٤٠٠) كلمة أساسية في مجالات متنوعة تتصل بحياته وبيئته.

١٠- أن يكتسب مما قرأ قدراً من الاتجاهات الإيجابية، ومبادئ السلوك السليم". (دليل معلم اللغة العربية، الأول الأساسي، ٢٠٠٥، ص٥-٨).

ثانياً – الصف الثاني الأساسي:

"**١ً – المحادثة:**

١- أن يجيب التلميذ عن أسئلة المعلم بجمل سليمة.

٢- أن يستخدم الأنماط اللغوية التي نصت عليها دروس المحادثة الموجهة في كلامه وكتاباته.

٣- أن يتزود بمجموعة من المفردات اللغوية الواردة في دروس المحادثة الموجهة؛ فيتمكن من لفظها واستخدامها.

٤- أن يتزود بمجموعة من: المعارف، والعادات، والاتجاهات، والمفاهيم، والقيم السليمة؛ فيتمثلها، وتظهر في مواقفه وسلوكه.

٥- أن يستمع استماعاً يقظاً، فيكون قادراً على الإجابة عن الأسئلة الموجهة، وتمثل المسرود والموصوف".

٢ً – القراءة:

"١- أن يقرأ جمل الدرس قراءة جهرية سليمة.

٢- أن يتمثل معنى المقروء.

٣- أن يقف عند علامات الوقف. (عند انتهاء معنى الجملة).

٤- أن يقرأ بسرعة مناسبة.

٥- أن يحسن لفظ الحروف في تواترها داخل الكلمات.

٦- أن يبرز المدود الطويلة والقصيرة في قراءاته.

٧- أن يلفظ الحرف المشدد والمنون والمد بشكل متقن.

٨- أن يكون المقروء وفق ما يتضمنه من مشاعر وانفعالات.

٩- أن يتقن الفصل والوصل في قراءاته.

١٠- أن يميز في قراءته بين لفظ اللام القمرية واللام الشمسية".

٣ً - الكتابة والإملاء المنقول:

١- الكتابة:

أ) أن يتقن آلية الكتابة، والارتقاء بمهاراتها إلى درجة الإتقان.

ب) أن يتمكن التلميذ من الكتابة بخط واضح يراعي أشكال الحروف، وقواعد اتصالها وانفصالها، وطمسها ورسمها، بحسب موقعها من السطر.

٢- الإملاء المنظور:

الارتقاء بمهارة الكتابة من حيث الخط الواضح السليم من جهة، والتقيد بقواعد الإملاء العربية من جهة أخرى، وذلك من خلال التدريب على بعض الظواهر الكتابية بملاحظتها من قبل التلاميذ ومراعاتها في كتاباتهم، وهي:

أ) همزة القطع في أول الأسماء والحروف.

ب) التنوين.

ج) اللام الشمسية، واللام القمرية.

د) التاء المربوطة، والتاء المبسوطة.

ه) كتابة الكلمات التي تُحذف بعض حروفها في الكتابة (هذا، هذه، لكن، الله، الرحمن).

و) كتابة الحروف المنتهية بألف (على، لا، ما).

ز) كتابة كلمات فيها حروف متقاربة لفظاً.

ح) كتابة كلمات متوافقة لفظاً مختلفة معنى.

ط) كتابة كلمات تلفظ بعض حروفها لفظاً مغايراً في اللهجات العامية السائدة.

ي) كتابة المد الطويل والمد القصير، وتوالي الصوامت في الكلمات العربية.

٤ً - التدريب اللغوي:

تعزيز ما تعلمه التلميذ في مختلف فروع اللغة، ودمج مهارات اللغة المتشعبة التي تعلمها التلميذ عبر فروعها المتنوعة في مواقف كلية، تنمي استجابة التلميذ لهذه المواقف المركبة؛ من أجل مواجهة الموقف الكلي بطواعية وتمكن.

٥ً – الأناشيد والمحفوظات:

١- تدريبهم على حسن الأداء، وفصاحة القول.

٢- بعث السرور والراحة في نفس الطفل.

٣- إدراك ما في النصوص من معانٍ وأخيلة.

٤- غرس المواقف الإيجابية والقيم السامية.

٥- تربية الناشئة على حب الوطن، والأمة، والإيمان الديني.

٦- تذوق الجمال، وصقل الانفعالات، وتصعيدها". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الثاني، ٢٠٠٤، ١٣-١٦-١٧-٢٦-٢٨).

ثالثاً – الصف الثالث الأساسي:

"**١ً – القراءة:**

١- أن ينطق أصوات الحروف العربية نطقاً سريعاً سليماً.

٢- أن يميز في نطقه بين الظواهر الصوتية المختلفة.

٣- أن يضبط الكلمات التي يقرؤها ضبطاً سليماً.

٤- أن يقرأ قراءة جهرية مراعياً لفظ الكلمات دفعة واحدة، مع مراعاة مواطن الوقف وقواعده.

٥- أن يقرأ دروس القراءة المقررة قراءة صامتة؛ استعداداً لقراءتها قراءة جهرية، مع الفهم والسرعة المناسبة.

٦- أن يلون المقروء، وفق انفعالاته ومشاعره.

٧- أن يميل إلى قراءة القصص، وكتب الأطفال. ويستوعب ما يستمع إليه من نصوص قراءة الاستماع.

٢ً – الكتابة (الإملاء والخط):

١- **الإملاء:**

أ) تزويد المتعلم بقواعد مبسطة حول الحالات الإملائية المقررة.

ب) وقاية المتعلم من الوقوع في الغلط في أثناء الكتابة، وذلك بتعرف القواعد المبسطة للحالات الإملائية المقررة.

ج) تعزيز قدرة المتعلم على الكتابة بشكل صحيح، وفق القواعد المقررة.

٢- **الخط:**

أ) الجلسة الصحيحة في أثناء الكتابة.

ب) الكتابة بخط واضح.

ج) العناية بالنظافة والترتيب.

د) تنمية الحس الجمالي.

٣ً – التعبير:

١- استخدام اللغة العربية الفصيحة استخداماً وظيفياً حياتياً.

٢- استخدام فعاليات الحوار والنقاش.

٣- التعبير عن الرأي بلغة سليمة فصيحة.

٤- كتابة الرسائل.

٥- كتابة الملخصات.

٦- كتابة المذكرات.

٧- ملء القوائم والبيانات.

٨- التعبير شفوياً وكتابياً عن الذات والمشاعر.

٩- اكتساب المفاهيم التربوية الجديدة وتمثلها واستخدامها.

١٠- تنمية مجالات الإبداع المختلفة، بما يتناسب مع القدرات الفردية.

٤ً – الأناشيد والمحفوظات:

١- تزويد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية.

٢- تدريبهم على حسن الأداء، وفصاحة القول.

٣- بعث السرور والراحة في نفس الطفل.

٤- إدراك ما في النصوص من معانٍ و أخيلة.

٥- غرس المواقف الإيجابية، والقيم السامية.

٦- تربية الناشئة على حب الوطن، والأمة، والإيمان الديني.

٧- تذوق الجمال، وصقل الانفعالات، وتصعيدها". (دليل المعلم لمادة اللغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الثالث، ٢٠٠٤، ١٧-٤٢-٥٩-٦٩-٩٠).

رابعاً – الصف الرابع الأساسي:

"**١ً – القراءة:**

١- **القراءة الصامتة:**

أ) إكساب الطفل المعرفة اللغوية.

ب) تعويده السرعة في القراءة والفهم.

ج) تنشيط خياله وتغذيته.

د) تقوية دقة الملاحظة لديه، وتنمية حواسه، وتعويده تركيز الانتباه لمدة طويلة.

ه) تنمية روح النقد والحكم عنده.

و) تعويده الاستمتاع بما يقرأ، والاستفادة منه في الوقت نفسه.

٢- القراءة الجهرية:

أ) تدريب التلامذة على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

ب) تعويدهم صحة الأداء باستخدام علامات الترقيم، وبمحاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب واستفهام أو غضب، وتنويع الصوت ارتفاعاً أو انخفاضاً وفق المعنى.

ج) تعويدهم السرعة المعقولة في القراءة.

د) إكسابهم الخبرة الأدبية، وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور.

٢ً - الكتابة (الخط والإملاء):

١- الأهداف التربوية لتعليم الخط:

أ) جعل الكتابة واضحة، ومعناها مفهوماً.

ب) تعويد التلاميذ على إجادة الكتابة وتنسيقها، حتى يصبح الإتقان من عاداتهم فيصدر عنهم من غير تكلف في سهولة وسرعة.

ج) كسب المهارة اليدوية، وتنمية الإدراك البصري لأشكال الحروف والكلمات.

د) تربية كثير من القدرات الفنية والعقلية: كإدراك الجمال، وصحة الحكم، ودقة الملاحظة، وقوة الانتباه، وصدق الموازنة، وحسن الذوق.

ه) تكوين الكثير من العادات الحسنة: كالنظام، والدقة، والنظافة، وحسن الترتيب، والصبر، والمثابرة.

و) للخط صلة وثيقة بالرسم، ولذلك هو فن من الفنون الجميلة العملية اليدوية التي تشبع الرغبة، وتصقل المواهب وتهذب المشاعر.

٢- التعبير الشفوي والكتابي:

أ) تمكين الأطفال من التعبير عما في نفوسهم، وعما يشاهدونه بألفاظ سليمة وعبارات سهلة وتراكيب صحيحة.

ب) توسيع دائرة أفكارهم وأخيلتهم عن طريق النقاش.

ج) تنمية دقة الملاحظة عندهم.

د) تعويدهم الدقة في انتقاء الألفاظ، بحيث تلائم المعاني المقصودة منها، وتجنبهم استعمال المترادفات دون استبانة ما بينها من فروق.

ه) تعويدهم التفكير المنظم المترابط والمنطقي.

و) تشجيعهم على الإبانة عما في نفوسهم دون خوف وتردد.

ز) زيادة ثروتهم اللغوية عن طريق تزويدهم بالتراكيب والمفردات.

ح) تدريبهم على استعمال الأساليب المختلفة في التعبير.

ط) تعويدهم السرعة في التفكير والتعبير، ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة.

ي) تضييق الشقة بين العامية والفصيحة في لغة الأطفال، باستعمال الفصيحة القريبة من استعمال الأطفال مفرداتٍ وأنماطاً، وتصويب المفردات والبنى التي حرفتها العامية.

ك) تحقيق الأهداف التربوية العامة.

٣ - الأناشيد والمحفوظات:

١- إمداد الطفل ثروة لغوية وفكرية، وتثبيت النماذج الأدبية لديهم؛ لتكون ذخراً لهم يوجههم إليه عند الحاجة.

٢- تدريب الأطفال على حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى.

٣- التمتع بما في الأدب من جمال الفكرة والعرض، والموسيقا، وبعث السرور والراحة في نفس الطفل.

٤- إدراك ما في المحفوظات من صور ومعان وأخيلة.

٥- التأثر بما في الأدب من أفكار وأساليب، وبعث الوجدان، وإيقاظ العواطف الشريفة.

٦- تعبئة الناشئين تعبئة قومية وطنية تقوم على دعامات من تراثنا الروحي والخلقي والقومي، ومن مواقف البطولة والأمجاد التاريخية الخالدة.

٧- صرف أذهان الأطفال عن الأغاني ذات العبارات المبتذلة، وتعويد أذهانهم سماع العبارات الأدبية الراقية التي تغرس في نفوسهم حب الفضائل ومكارم الأخلاق، وتجعلهم يألفون اللغة الفصيحة رويداً رويداً؛ فينطقونها في سهولة ويسر، مع مراعاة مخارج الحروف.

٨- تحقيق الأهداف العامة للتربية". (دليل المعلم للغة العربية، مرحلة التعليم الأساسي، الصف الرابع، ٢٠٠٤، ٢٤-٢٧-٥٢-٦٢-٦٣-٧١-٧٢)

٤/٧ - الخطة الدراسية المقررة لتعليم اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

أولاً - الصف الأول الأساسي:

١- الخطة الدراسية الإجمالية:

يبين الجدول التالي عدد الحصص الأسبوعية لكل مهارة من مهارات اللغة العربية في الصف الأول الأساسي:

جدول رقم (٣)

الخطة الدراسية الإجمالية للصف الأول الأساسي

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	المحادثة الموجهة للقراءة	٢
٢	القراءة والتجريد	٤
٣	التعبير	١
٤	الكتابة (الخط والإملاء)	٢
٥	الأناشيد والمحفوظات	١
٦	التدريب اللغوي	١
٧	التحليل والتركيب	١
	المجمـــــــــــوع	**اثنتا عشرة حصة**

(دليل المعلم للغة العربية، الصف الأول، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ص٤-٥)

ثانياً – الصف الثاني الأساسي:

١- الخطة الدراسية الإجمالية:

يبين الجدول التالي عدد الحصص الأسبوعية، لكل مهارة من مهارات اللغة العربية في الصف الثاني الأساسي:

جدول رقم(٤)

الخطة الدراسية الإجمالية للصف الثاني الأساسي

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	المحادثة الموجهة الممهدة للقراءة	حصة واحدة
٢	القراءة وتدريباتها	أربع حصص
٣	التعبير الشفهي والكتابي	حصة واحدة
٤	الأناشيد والمحفوظات	حصة واحدة
٥	الكتابة (الإملاء المنقول والإملاء المنظور)	ثلاث حصص
٦	التدريب اللغوي	حصة واحدة
	المجمـــــــــــوع	**إحدى عشرة حصة درسية**

٢- الخطة الدراسية التفصيلية:

يبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الأولى:

جدول رقم (٥)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الثاني الأساسي (الوحدة الأولى)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	قراءة	حصة ونصف
٢	تدريبات القراءة	نصف حصة
٣	إملاء منظور	حصة واحدة
٤	تعبير	حصة واحدة
٥	نشيد	حصة واحدة
	المجمــــــــــــوع	**خمس حصص درسية**

ويبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الثانية:

جدول رقم(٦)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الثاني الأساسي (الوحدة الثانية)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	محادثة	نصف حصة
٢	قراءة	حصة ونصف
٣	تدريبات القراءة	نصف حصة
٤	إملاء منقول	نصف حصة
٥	إملاء منظور	حصة واحدة
٦	تدريب لغوي	حصة واحدة
	المجمــــــــــــوع	**خمس حصص درسية**

(دليل المعلم للغة العربية، الصف الثاني، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ٥)

ثالثاً – الصف الثالث الأساسي:

١- الخطة الدراسية الإجمالية:

يبين الجدول التالي عدد الحصص الأسبوعية، لكل مهارة من مهارات اللغة العربية في الصف الثالث الأساسي:

جدول رقم(٧)

الخطة الدراسية الإجمالية للصف الثالث الأساسي

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	القراءة وتدريباتها	أربع حصص
٢	التعبير الشفهي والكتابي	حصة واحدة
٣	الأناشيد و المحفوظات	حصة واحدة
٤	الكتابة (الخط والإملاء)	ثلاث حصص
٥	التدريب اللغوي	حصة واحدة
	المجمـــــــــــــوع	**عشر حصص درسية**

٢- الخطة الدراسية التفصيلية:

يبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الأولى:

جدول رقم(٨)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الثالث الأساسي (الوحدة الأولى)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	قراءة	حصة ونصف
٢	تدريبات القراءة	نصف حصة
٣	إملاء قاعدي	حصة واحدة
٤	تعبير	حصة واحدة
٥	نشيد ومحفوظات	حصة واحدة
	المجمـــــــــــــوع	**خمس حصص درسية**

ويبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الثانية:

جدول رقم(٩)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الثالث الأساسي (الوحدة الثانية)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	قراءة	حصة ونصف
٢	تدريبات القراءة	نصف حصة
٣	خط (تدريبات الكتابة)	حصة واحدة
٤	إملاء منظور وغير منظور	حصة واحدة
٥	تدريب لغوي	حصة واحدة
	المجمـــــــــــــوع	**خمس حصص درسية**

(دليل المعلم للغة العربية، الصف الثالث، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ٦)

رابعاً- الصف الرابع الأساسي:

١- الخطة الدراسية الإجمالية:

يبين الجدول التالي عدد الحصص الأسبوعية، لكل مهارة من مهارات اللغة العربية، في الصف الرابع الأساسي:

جدول رقم(١٠)

الخطة الدراسية الإجمالية للصف الرابع الأساسي

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	القراءة والمطالعة	أربع حصص منها حصة مطالعة
٢	الكتابة (الخط والإملاء)	حصتان
٣	الأناشيد والمحفوظات	حصة واحدة
٤	التعبير الشفهي والكتابي	حصتان
٥	النحو	حصة واحدة
المجمـــــــــــــوع		**عشر حصص درسية**

٢- الخطة الدراسية التفصيلية:

يبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الأولى:

جدول رقم(١١)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الرابع الأساسي (الوحدة الأولى)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	القراءة	حصتان
٢	الإملاء	حصة واحدة
٣	التعبير	حصة واحدة
٤	النحو	حصة واحدة
المجمـــــــــــــوع		**خمس حصص درسية**

وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن إعطاء حصتي مطالعة متتاليتين في كل شهر تؤخذان من حصص القراءة.

ويبين الجدول التالي الخطة الدراسية المفصلة للوحدة الثانية:

جدول رقم(١٢)

الخطة الدراسية المفصلة للصف الرابع الأساسي (الوحدة الثانية)

م	المهارات اللغوية	عدد الحصص
١	القراءة	حصتان
٢	الخط	حصة واحدة
٣	التعبير	حصة واحدة
٤	النشيد والمحفوظات	حصة واحدة
	المجمـــــــــــوع	**خمس حصص درسية**

(دليل المعلم للغة العربية، الصف الرابع، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ١٥)

٨/٤ – تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة في الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي:

أولاً ــ عدد الوحدات التعليمية المقررة:

في الصف الرابع الأساسي كتاب مقرر لمادة اللغة العربية يقع في جزأين، ويحمل كل منهما اسم: "لغتي الجميلة" ويتضمنان الوحدات التعليمية المقررة في مهارات مادة اللغة العربية.

ويبين الجدول التالي عدد الوحدات التعليمية المقررة في كل مهارة من مهارات مادة اللغة العربية، وفق ما تضمنه الجزء الأول:

الجدول رقم (١٣)

عدد الوحدات التعليمية المقررة في كل مهارة من مهارات اللغة العربية (الجزء الأول)

م	المهارات اللغوية	عدد الوحدات التعليمية المقررة
١	القراءة	٢١
٢	المحفوظات والنشيد	٦
٣	التعبير	١١
٤	النحو	٨
٥	الإملاء	٤
٦	الخط	١٣

ويبين الجدول التالي عدد الوحدات التعليمية المقررة، في كل مهارة من مهارات مادة اللغة العربية، وفق ما تضمنه الجزء الثاني:

الجدول رقم (١٤)

عدد الوحدات التعليمية المقررة في كل مهارة من مهارات مادة اللغة العربية (الجزء الثاني)

م	المهارات اللغوية	عدد الوحدات التعليمية المقررة
١	القراءة	١٨
٢	المحفوظات والنشيد	٦
٣	التعبير	١٠
٤	النحو	٧
٥	الإملاء	٥
٦	الخط	١١

وقراءة الجدولين السابقين تبين لنا:

١- تراجع عدد دروس القراءة في الجزء الثاني (١٨) عما كان عليه في الجزء الأول (٢١).

٢- حافظت المحفوظات والنشيد على عدد الوحدات التعليمية المقررة في الجزأين؛ فهي (٦) وحدات تعليمية.

٣- تراجع عدد دروس التعبير في الجزء الثاني (١٠) عما كان عليه في الجزء الأول (١١).

٤- تراجع عدد دروس النحو في الجزء الثاني (٧) عما كان عليه في الجزء الأول (٨).

٥- ازدياد عدد دروس الإملاء في الجزء الثاني (٥) عما كان عليه في الجزء الأول (٤).

٦- تراجع عدد دروس الخط في الجزء الثاني (١١) عما كان عليه في الجزء الأول (١٣).

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما المعايير التي اعتمدت في تخفيض عدد دروس القراءة والتعبير والنحو والخط في الجزء الثاني من الكتاب المقرر؟

والملاحظ أن عدد الوحدات التعليمية في فروع مادة اللغة العربية قد انخفض من (٦٣) وحدة تعليمية في الجزء الأول إلى (٥٧) وحدة تعليمية في الجزء الثاني.

ثانياً ــ الخطة الدراسية لمادة اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

حددت مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الخطة الدراسية الإجمالية والمفصلة للوحدتين الأولى والثانية في مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (١٥)

الخطة الدراسية الإجمالية والمفصلة للوحدتين الأولى والثانية في مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي

الخطة الدرسية الإجمالية		
م	**المهارات اللغوية**	**عدد الحصص**
١	القراءة والمطالعة	(٤) منها حصة مطالعة
٢	الكتابة: (الخط والإملاء)	(٢)
٣	الأناشيد والمحفوظات	(١)
٤	التعبير الشفهي والكتابي	(٢)
٥	النحو	(١)
	المجموع	**(١٠)**
الخطة الدرسية المفصلة		
الوحدة الأولى		
م	**المهارات اللغوية**	**عدد الحصص**
١	القراءة	(٢)
٢	الخط	(١)
٣	التعبير	(١)
٤	النشيد والمحفوظات	(١)
	المجموع	**(٥)**
الوحدة الثانية		
م	**المهارات اللغوية**	**عدد الحصص**
١	القراءة	(٢)
٢	الإملاء	(١)
٣	التعبير	(١)
٤	النحو	(١)
	المجموع	**(٥)**

(دليل المعلم للغة العربية، ٢٠٠٣-٢٠٠٤، ص١٥)

مع ملاحظة أنه يمكن إعطاء حصتي مطالعة متتاليتين في كل شهر تؤخذان من حصص القراءة.

ثالثاً ــ تحليل محتوى كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ المقرر في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي:

قامت باسلة جلو بدراسة علمية عنوانها: "دراسة تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية، واقتراح وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج البحث" وقدمتها إلى كلية التربية في جامعة دمشق، ونالت عليها شهادة الدكتوراه.

وتعرض الباحثة فيما يلي أهم النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسة في مجال تحليل محتوى كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ المقرر في الصف الرابع الأساسي:

الجدول رقم (١٦)

نتائج تحليل محتوى كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ للصف الرابع الأساسي

م	وحدات التحليل	فئات التحليل		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
١	**القراءة الجهرية:** أن تزداد طلاقته في القراءة الجهرية.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة (الاتقان والحذق والسرعة في الأداء)	٩٠	١٢٨.٦	
٢	**المحادثة:** أن يجيد الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.	المعرفي	الفهم	٧١	١٠١.٤	
٣	**القراءة الجهرية:** أن يشرح المفردات وفق سياقاتها المختلفة.	المعرفي	الفهم	٥٠	٧١.٤	
٤	**القراءة الجهرية:** أن يضبط مخارج الحروف في أثناء القراءة.	المعرفي	التطبيق	٤٨	٦٨.٦	
٥	**القراءة الجهرية:** أن يقرأ قراءة جهرية موحية.	المعرفي	الفهم	٣٢	٤٥.٧	
٦	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يكتب مراعياً خطي النسخ والرقعة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٢٥	٣٥.٧	
٧	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي في كتابته الفواصل بين الكلمات (الفراغ) والتوازن في حجوم الحروف ووضع النقاط فوق الحروف المنقوطة في مكانها الملائم.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٢٤	٣٤.٣	
٨	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يستخدم الأساليب المختلفة في التعبير.	المعرفي	التركيب	٢٢	٣١.٤	
٩	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يركب بعض الأنماط اللغوية على غرار ما مر به منها.	المعرفي	التركيب	٢١	٣٠	
١٠	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن تنمو دقة الملاحظة عنده.	المعرفي	التحليل	٢١	٣٠	

م	وحدات التحليل	فئات التحليل		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
١١	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يقدر على رسم الكلمات رسماً صحيحاً وفق مبادئ الخط والإملاء.	الحركي	الاستجابة الموجهة (الممارسة)	١٩	٢٧.٢	
١٢	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يطبق بعض القيم الإيجابية في حياته من خلال المواضيع المطروحة في دروس التعبير.	الوجداني	الاستجابة (الممارسة)	١٨	٢٥.٧	
١٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعبر عن تفكير منظم مترابط منطقي	المعرفي	التركيب	١٦	٢٢.٩	
١٤	**التدريب اللغوي:** أن يستخدم الأنماط اللغوية الآتية استخداماً صحيحاً: (الجملتان الاسمية والفعلية ــ الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم ــ الفاعل ــ المفعول به ــ الجملة الفعلية المنفية ــ اتصال الماضي بضمائر الرفع المتصلة ــ ضمائر الرفع المنفصلة ــ علامة المثنى في الاسم ــ أسماء الإشارة ــ الأسماء الموصولة ــ علامة الجمع في الأسماء المذكرة ــ علامة الجمع في الأسماء المؤنثة ــ الصفة المفردة)	المعرفي	التطبيق	١٥	٢١.٤	
١٥	**المحادثة:** أن يعبر شفوياً عما يجول في نفسه من مشاعر وأفكار دون خوف أو تردد.	الوجداني	التنظيم	١٥	٢١.٤	
١٦	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يردد العبارات الأدبية الراقية التي تعبر عن حبه للفضائل ومكارم الأخلاق.	المعرفي	التذكر	١٢	١٧.١	
١٧	**القراءة الجهرية:** أن يستخدم الكلمات في سياقات جديدة	المعرفي	التركيب	١١	١٥.٧	لم يتحقق هذا الهدف في دروس القراءة ما عدا درساً واحداً ورد ذكره.
١٨	**القراءة الجهرية:** أن يقرأ نصاً قراءة جهرية بسرعة معقولة.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة (الاتقان والحذق والسرعة في الأداء)	١١	١٥.٧	
١٩	**القراءة الصامتة:** أن يذكر أضداد كلمات محددة ومفردها وجعها وبعض مفردات أسرتها اللغوية.	المعرفي	التذكر	١٠	١٤.٣	لم تذكر أضداد الكلمات
٢٠	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يتدرب على الظواهر الإملائية المقررة في كتابه بطريقة الإملاء القاعدي.	المعرفي	التطبيق	١٠	١٤.٣	
٢١	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يكتب فقرة أو فقرتين عن مناسبة تمر به وفق نظام الفقرات.	المعرفي	التركيب	١٠	١٤.٣	

م	وحدات التحليل	فئات التحليل		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٢٢	**القراءة الصامتة:** أن يقرأ مواضيع متصلة بأدب الأطفال.	الوجداني	الاستجابة	٩	١٢.٩	
٢٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعرض معلومات توصل إليها على زملائه في الفصل.	المعرفي	التركيب	٧	١٠	
٢٤	**القراءة:** تنقسم القراءة إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية وفيما يلي أهداف كل منها: **القراءة الصامتة:** أن يقرأ فقرة قراءة صامتة وسريعة ضمن وقت قياسي ومحدد ويجيب عن سؤال يتعلق بفهمه لهذه الفقرة.	المعرفي	الفهم	٦	٨.٦	لم يحدد الوقت المطلوب للقراءة الصامتة.
٢٥	**القراءة الصامتة:** أن يحدد الفكرة الرئيسية للمقروءة.	المعرفي	التحليل	٦	٨.٦	
٢٦	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعبر الطفل عما في نفسه وعما يشاهده بألفاظ سليمة وعبارات سهلة وتراكيب صحيحة.	المعرفي	التركيب	٥	٧.١	
٢٧	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن حبه لوطنه من خلال اطلاعه على تراثنا الروحي والخلقي والقومي ومواقف البطولة والأمجاد التاريخية الخالدة.	الوجداني	التقويم	٥	٧.١	
٢٨	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يتدرب الطفل على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.	المعرفي الحركي	الفهم الاستجابة الموجهة (الممارسة)	٥	٧.١	حسن الأداء وجودة الإلقاء في هذا النص يكون بترتيل النص وتجويده وليس بالقراءة الموحية.
٢٩	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي وضع علامات الترقيم المناسبة بين الفقرات والجمل.	المعرفي	التطبيق	٤	٥.٧	
٣٠	**القراءة الصامتة:** أن يضع عنواناً مناسباً للفقرة المكتوبة.	المعرفي	التركيب	٤	٥.٧	
٣١	المحادثة: أن يجيد طرح السؤال على الآخرين.	المعرفي	التركيب	٤	٥.٧	
٣٢	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن تأثره ببعض القيم السامية الموجودة في النصوص الشعرية.	الوجداني	التقويم	٤	٥.٧	
٣٣	**المحادثة:** أن تنمو قدرته على مواجهة الجمهور.	الحركي	الآلية أو التعويد الميكانيكية.	٣	٤.٣	لا يوجد قسم خاص للتحدث في الكتاب كما أن دروس التعبير لم تطرح مواضيع للتحدث باستثناء السؤال الوارد ودروس التعبير كانت تطرح أسئلة على النص الموجود

م	وحدات التحليل	فئات التحليل		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
						والمراد الإجابة عنها.
٣٤	**الاستماع:** أن يستنبط الأفكار الجزئية والفكرة العامة مما يستمع.	المعرفي	التحليل	٣	٤.٣	لم يتم التطرق للأفكار الجزئية.
٣٥	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يكتب في ألوان التعبير الوظيفي.	المعرفي	التركيب	٣	٤.٣	
٣٦	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن جمال الفكرة والعرض والموسيقا.	المعرفي	التقويم	٣	٤.٣	
٣٧	**الاستماع:** أن يستمع إلى نص ثم يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بفهمه لهذا النص.	المعرفي	الفهم	٢	٢.٩	
٣٨	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يلخص نصاً قرأه تلخيصاً كتابياً.	المعرفي	الفهم	١	١.٤	
٣٩	**القراءة الصامتة:** أن يعبر عن رأيه فيما يقرأه.	المعرفي	التقويم	١	١.٤	
٤٠	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن إعجابه ببعض الصور الجمالية في النصوص.	المعرفي	التقويم	١	١.٤	
٤١	**الاستماع:** أن يستخلص معنى الكلمة من سياق الجمل المسموعة.	المعرفي	الفهم	١	١.٤	
٤٢	**المحادثة:** أن يتحدث بشكل مسموع وفق قواعد اللغة العربية ومبادئ اللفظ العربي.	المعرفي	التطبيق	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٣	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي النظافة والترتيب.	الوجداني	الاستجابة	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٤	**القراءة الصامتة:** أن تزداد سرعته في القراءة الصامتة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٥	**القراءة الصامتة:** أن يركز انتباهه في النص الذي يقرأه لمدة طويلة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٦	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يكتب بشكل مستقيم فوق الورق غير المسطر.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٧	**المحادثة:** أن يعبر عن آداب المحادثة والحوار.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٨	**المحادثة:** أن يستخدم النبرة المناسبة في أثناء حديثه.	المعرفي	التطبيق	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٩	**المحادثة:** أن يتعاون مع مجموعة من زملائه داخل القاعة الدراسية في مناقشة موضوع محدد.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٠	**المحادثة:** أن يتقبل آراء الآخرين ويعدل قناعاته الخاصة.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.

م	وحدات التحليل	فئات التحليل		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٥١	**المحادثة:** أن يستخدم ألواناً من التعبير كإجراء المقابلات والمشاركة في الندوات وإبداء رأيه في الوقائع والأحداث.	المعرفي	التقويم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٢	**الاستماع:** أن يحسن الإصغاء وتتكون لديه هذه العادة.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يتعود السرعة في التفكير والتعبير ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٤	**الاستماع:** أن يفرق بين الآراء والحقائق فيما يستمع إليه.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٥	**الاستماع:** أن يلخص نصاً استمع إليه تلخيصاً شفوياً.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٦	**الاستماع:** أن يحدد خاتمة نص من خلال استماعه لتسلسل أحداثه.	المعرفي	التركيب	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٧	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن شعوره بالسرور والراحة من جراء تذوقه للأدب.	الوجداني	التقويم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٨	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يميز بين الشعر والنثر بعد الاستماع إليهما.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.

بعد دراسة الجدول السابق الذي تضمن نتائج تحليل كتب الصف الرابع الأساسي، لاحظت الباحثة ما يلي:

١- لقد تحقق هدف القراءة الجهرية، في كتب الصف الرابع، وهو زيادة طلاقة التلميذ في القراءة الجهرية، بأعلى نسبة وقدرها (١٢٨.٦%).

٢- وجاء بعده في مرتبة أقل، ولكن بنسبة مرتفعة جداً، وقدرها (١٠١.٤%)، هدف المحادثة، وهو: أن يجيد الطالب الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.

٣- وقد ارتفعت أيضاً نسبة تحقق هدف القراءة الجهرية في كتب الصف الرابع، وهو: شرح الكلمات وفق سياقاتها المختلفة، حيث بلغت (٧١.٤%).

٤- وارتفعت أيضاً نسبة تحقق هدف القراءة الجهرية في كتب الصف الرابع، وهو: ضبط مخارج الحروف في أثناء القراءة، حيث بلغت (٦٨.٦%).

٥- ولكن انخفضت قليلاً نسبة تحقق هدف القراءة الجهرية، وهو القراءة الموحية، حيث بلغت نسبة تحققه في الكتب (٤٥.٧%).

٦- وانخفضت قليلاً نسبة تحقق هدفي الإملاء والخط، وهما: مراعاة الكتابة بخطي النسخ والرقعة، وهدف مراعاة الفواصل بين الكلمات (الفراغ) والتوازن في حجم الحروف، ووضع النقاط على الحروف المنقوطة في مكانها الملائم في أثناء الكتابة، حيث تحققا بنسبة قدرها (٣٤.٣%).

وفي مجال الأهداف فقد لاحظت الباحثة أن كتب الصف الرابع الابتدائي قد تحققت فيها وبنسبة كبيرة الأهداف التي تنمي مهارة القراءة الجهرية السليمة والموحية لدى التلميذ، وقدرته على الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه في المحادثة.

وتحققت فيها بنسب متوسطة، بل أقل من المتوسطة، الأهداف التي تنمي المهارات التالية لدى التلميذ: الكتابة وفق قواعد الإملاء العربي، وبخطي النسخ والرقعة، واستخدام الأساليب المختلفة في التعبير، وتنمية دقة الملاحظة عنده، والتعبير عن تفكير منطقي، ومنظم، ومترابط، وتطبيقه لبعض القيم الإيجابية في حياته من خلال المواضيع المطروحة في دروس التعبير، واستخدامه بعض الأنماط اللغوية استخداماً صحيحاً، والتعبير عما يجول في نفسه من مشاعر وأفكار دون خوف.

ولكنها لاحظت انخفاضاً كبيراً في تحقق الأهداف التي تنمي لدى التلميذ مهارات حسن الأداء، وجودة الإلقاء، وتمثيل المعنى، وتذوق النص الأدبي، والتأثر ببعض القيم السامية من خلال دروس الأناشيد والمحفوظات، كما لاحظت هذا الانخفاض في تحقق الأهداف التي تنمي لدى الطالب مهارات القراءة الصامتة من سرعة وفهم للنص، ومهارة التلخيص، وكتابة فقرة وفق نظام الفقرات، والكتابة الوظيفية، والتعبير عن نفسه، وعما يشاهده بألفاظ وتراكيب سليمة، وسهلة ومواجهة الجمهور، واستنباط الأفكار مما يستمع إليه، وهي أهداف أساسية ووظيفية بالنسبة للتلميذ في هذه المرحلة.

ولاحظت أن هناك أهدافاً لم تتحقق في كتب الصف الرابع مطلقاً، وهي الأهداف التي تنمي لدى الطالب القدرة على التحدث بلغة سليمة، وصوت مسموع، والتزام آداب الحوار، والعمل التعاوني، وإجراء المقابلات، والمشاركة في الندوات، وإبداء الآراء، وحسن الإصغاء، وتلخيص نص استمع إليه، والتفريق في أثناء الاستماع ما بين الآراء والحقائق، واقتراح خاتمة لنص مسموع، والمحافظة على النظافة والترتيب في أثناء الكتابة، والتمييز ما بين الشعر والنثر بعد الاستماع إليهما.

وفيما يلي عرض لنتائج توزع الأهداف التي تحققت في كتب الصف الرابع على مجالات الأهداف السلوكية: المعرفي، والوجداني، والحسي الحركي.

الجدول رقم (١٧)

نسب توزع الأهداف على مستويات الأهداف السلوكية في كتب الصف الرابع الأساسي

م	المجال	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
١	المعرفي	التركيب	١٠	٢٣.٨
٢	المعرفي	الفهم	٨	١٩
٣	المعرفي	التطبيق	٤	٩.٥
٤	الحسي الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٣	٧.١
٥	المعرفي	التقويم	٣	٧.١
٦	المعرفي	التحليل	٣	٧.١
٧	المعرفي	التذكر	٢	٤.٨
٨	الحسي الحركي	الاستجابة الموجهة.	٢	٤.٨
٩	الحسي الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة.	٢	٤.٨
١٠	الوجداني	الاستجابة	٢	٤.٨
١١	الوجداني	التقويم	٢	٤.٨
١٢	الوجداني	التنظيم	١	٢.٤
المجموع			٤٢	١٠٠

ومن خلال النظر إلى نسب توزع الأهداف على مستويات الأهداف السلوكية في كتب الصف الرابع الأساسي، لاحظت الباحثة أن الأهداف التي تنتمي إلى مستويات التركيب بلغت أعلى نسبة، وهي (٢٣.٨%)، وهي نقطة إيجابية في الكتب؛ لأن مستوى التركيب من مستويات التفكير العليا، وحين تهتم الكتب بهذا المستوى من التفكير فهذا يعني أن هذه الكتب تنمي مهارات التفكير العليا لدى التلميذ. وجاء بعد التركيب مستوى الفهم حيث بلغ (١٩%)، وتلا الفهم مستوى التطبيق وتحقق بنسبة (٩.٥%)، ثم جاء مستوى الآلية في المجال الحسي الحركي، والتقويم والتحليل في المجال المعرفي بالنسبة نفسها وقدرها (٧.١%)، ثم جاء مستوى الاستجابة الموجهة، والاستجابة الظاهرة المعقدة في المجال الحسي الحركي، والاستجابة، والتقييم في المجال الوجداني، بنسبة قدرها (٤.٨%)، وأخيراً التنظيم في المجال الوجداني بنسبة (٢.٤%).

ونلاحظ من خلال ما سبق ارتفاع نسبة الأهداف في المجال المعرفي، وارتفاع مستوى التركيب، والفهم، والتطبيق في المجال المعرفي، وهذا يدل على اهتمام الكتب بتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطالب كالتركيب، والتطبيق. (جلو، ٢٠٠٨، ص١٦٥-١٦٦).

٩/٤ – طرائق مقترحة لتعليم المهارات اللغوية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي:

أولاً ــ مقدمة:

من المعروف أن لكل درس بداية ونهاية، وما بينهما أنشطة وفعاليات تهدف إلى تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.

وبداية كل درس هي عبارة عن تمهيد مناسب له يهدف إلى شد انتباه التلامذة إليه، وتشويقهم لمتابعته، وربطه بما سبقه من دروس. وللتمهيد أشكال ــ أنواع ــ أساليب متعددة؛ فقد يكون قصة قصيرة، أو خبراً من صحيفة أو مجلة، أو مناسبة دينية... سياسية...اجتماعية...إلخ، أو حدثاً آنياً، أو استماعاً إلى أغنية/خبر من مسجلة أو مذياع أو تلفاز، أو عرض صورة/لوحة، أو كتابة شيء ما على السبورة وإجراء مناقشة جماعية حول مضمونه، أو أسئلة عن درس سابق ولاسيما في دروس القصة والنحو...إلخ. وكل أولئك من أجل توفير مدخل مناسب للدرس الجديد. وقد يُعرِّف المعلم تلامذته بالأهداف المرجوة من الدرس الجديد؛ لتكون نصب أعينهم، ويعملوا على تحقيقها. ولعل أفضل أشكال التمهيد ما ينتهي بسؤال أو مجموعة من الأسئلة يجد التلامذة الإجابة عنها في ثنايا الدرس.

ونهاية كل درس تقويم نهائي يهدف إلى تعريف المعلم مدى تحقق الأهداف التي وضعها لدرسه. وقد يسبق هذا تحديد للنشاط، وترك وقت كافٍ لقيام التلامذة بكتابة الأثر السبوري (اليوم، والتاريخ، والحصة، والموضوع، والنشاطين الإجباري، والحر).

وما بين البداية والنهاية أنشطة وفعاليات تستهدف النقاط التعليمية للدرس الجديد، فتتناولها بطرائق وأساليب تختلف باختلاف المواقف التعليمية.

ومن صفات المعلم الجيد أنه لا يتقولب في طريقة دون سواها وأساليب لا يتخطاها، وإنما يتخير من الطرائق والأساليب: ما يناسبه، ويناسب تلامذته، ومستواهم، ومرحلتهم الدراسية، والبيئة التي يتعلمون فيها، والزمن المخصص للدرس الجديد،...إلخ.

وعلى الرغم من أن لكل درس من دروس المهارات اللغوية المختلفة (استماع، محادثة، قراءة، كتابة) طرائق وأساليب، وخطوات تختلف باختلاف المهارة اللغوية الذي يقوم المعلم/المعلمة بتعليمه، إلا أن إستراتيجية تعليمها تجمعها في مبدأ بسيط مفاده أن تعليم تلك المهارات يتطلب أول ما يتطلب تعريف التلامذة بالمهارات اللغوية، ومن ثم القيام بالأنشطة والفعاليات المختلفة لتعليمهم المهارات الفرعية اللغوية، ويلي ذلك تدريبهم المستمر على تلك المهارات إلى أن يصلوا إلى درجة إتقانها، وتصبح من عاداتهم اللغوية.

وانطلاقاً من المبدأ السابق، فقد خصصت الباحثة حصتين دراسيتين لتعليم كل وحدة تعليمية في كل مهارة من المهارات اللغوية.

ثانياً ــ الخطوات المقترح اتباعها في تعليم المهارات اللغوية المختلفة:

١ ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في تعليم مهارة الاستماع:

تعتمد استراتيجية تعليم مهارة الاستماع على جانبين:

أولهما نظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بأهداف الوحدة التعليمية.

٢- تهيئة التلامذة للاستماع الجيد، والتأكد من ذلك.

٣- تهيئة أذهان التلامذة للقصة التي سيستمعون إليها؛ وذلك من خلال قيام المعلم/المعلمة بمناقشة التلامذة في أسئلة بسيطة تتعلق بمضمون القصة (يرجى العودة إلى أولاً في ٩/٣)

وثانيهما عملي، ويتضمن:

١- استماع التلامذة للقصة وفق أحد الأسلوبين التاليين:

أ) رواية المعلم/المعلمة للقصة.

ب) الاستماع إليها من المسجلة.

ويراعى الحرص الشديد على أن يكون الصوت واضحاً، ومسموعاً من التلامذة جميعاً، ومنفذاً بسرعة مناسبة.

٢- توجيه أسئلة إلى التلامذة عن مضمون القصة.

٣- إجراء مجموعة من التدريبات من مثل:

أ) ترتيب فِكَر حسب ورودها في القصة.

ب) تكرار التلامذة فرادى لجملة محددة بعد الاستماع إليها.

ج) مناقشة التلامذة في معاني بعض المفردات التي وردت في القصة.

د) مناقشة التلامذة في أضداد بعض المفردات التي وردت في القصة.

ه) مناقشة التلامذة في الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات.

و) تكليف أحد التلامذة بالخروج إلى السبورة، وتثبيت لوحة القصة، والتعليق عليها.

ز) تكليف عدد من التلامذة بالخروج إلى السبورة، والتعليق على لوحة القصة.

ح) تكليف عدد من التلامذة بتمثيل القصة.

٤- إن عملية التقويم مستمرة، وتواكب الخطوات السابقة.

٥- توزع على التلامذة أوراق تتضمن النشاط البيتي الذي ينبغي أن يقوموا به في بيوتهم ويتضمن النشاط البيتي:

أ) قصة يطلب إلى التلامذة قراءتها، والإجابة عما يليها من أسئلة.

ب) تدريبات تعزز ما اكتسبه التلامذة من مهارات الاستماع.

٦- يقوم المعلم في حصة الاستماع القادمة بمشاهدة ما قام به التلامذة، ويناقش مع التلامذة موضوع النشاط البيتي؛ فيثني على المجيدين، ويشجع الآخرين، ويحاول اكتشاف الأخطاء العامة؛ ليقوم بإجراء تدريبات علاجية لها.

وتجدر الإشارة إلى أن البرنامج التعليمي (الملحق رقم ٥) قد تضمن تفصيلات تنفيذ الخطوات السابقة الذكر في الوحدة التعليمية الأولى (عدل المأمون، الكتاب المقرر، الجزء الثاني، ص٧٤).

٢ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في حصة النشاط لمهارة الاستماع:

١َ ــ الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط (قراءة القصة والإجابة عن أسئلتها).

٢- تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢َ ــ الجانب العملي: (انظر الملحق رقم ٥ ــ البرنامج التعليمي ــ الوحدة التعليمية الأولى ــ النشاط البيتي)

١- عرض القصة على التلامذة وفق أحد الأساليب التالية:

أ) الاستماع إلى القصة من المعلم/المعلمة.

ب) الاستماع إلى القصة من المسجلة.

ج) الاستماع إلى القصة من تلميذ/ة يقوم بقراءتها قراءة صحيحة معبرة.

٢- مناقشة التلامذة في أسئلة النشاط سؤالاً سؤالاً، وتصحيح إجاباتهم، وتشجيعهم على المشاركة في الإجابات.

٣- عرض الإجابات الصحيحة على التلامذة وفق أحد الأساليب التالية:

أ) كتابة الإجابة الصحيحة على السبورة.

ب) عرض الإجابة الصحيحة على بطاقة توضع في لوحة جيبية/وبرية...

٤- تكليف التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم.

٥- قيام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على تنفيذ التعليمات الشفوية التي توجه إليهم.

٦- قيام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على التكرار الصحيح لجمل يستمعون إليها.

٧- قيام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على القيام بتمثيل القصة.

٨- إن تنفيذ الخطوات الثلاث السابقة منوط بالوقت المتبقي من الزمن المخصص للحصة، وقد يقوم المعلم/المعلمة بالتركيز في كل حصة على ما تم ذكره في (٥) أو (٦) أو (٧).

٩- قيام المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ لإجراء تدريبات علاجية تساعد التلامذة على التخلص منها، وتنمي مهارات فن الاستماع لديهم. وتجدر الإشارة إلى أهمية متابعة المعلم/المعلمة القيام بهذه الخطوة، فالتدرب المستمر هو ما يساعد التلامذة على إتقان المهارة، ويجعلها عادة لغوية لديهم.

٣ ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في تعليم مهارة المحادثة (الكلام):

تعتمد استراتيجية تعليم مهارة المحادثة على جانبين:

أولهما نظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بالأهداف المنشودة.

٢- التمهيد لتهيئة أذهان التلامذة وإثارتهم لمتابعة الدرس، وذلك عن طريق مناقشة بعض الأسئلة البسيطة معهم (يرجى العودة إلى أولاً في ٣/٩).

وثانيهما عملي، ويتضمن:

١- توجيه بعض الأسئلة للتلامذة لتدريبهم على النطق السليم للحروف والكلمات، من مثل:

أ) ما اسمك؟ من أصدقاؤك في الصف؟ عَدِّد أسماءهم.

ب) ما اسمك؟ ما اسم والدك؟ ما أسماء أخوتك وأخواتك؟

٢- عرض عدد من الصور على التلامذة، وسؤالهم عن مسمياتها، ومن ذلك مثلاً:

أ) ما اسم هذا النبات؟ (ثوم، بقدونس،...).

ب) ما اسم هذا الحيوان؟ (ذئب، ثعلب،...).

ج) ما اسم هذا الطائر؟ (نسر، عصفور...).

د) ما اسم الحشرة التي تراها في هذه الصورة؟ (ذبابة، فراشة،...).

ه) ماذا أحمل في يدي؟ (مسطرة، كتاب،...).

و) ما عدد النوافذ الموجودة في غرفة الصف؟ (نافذة، نافذتان،...).

ز) من يعطينا كلمة تبدأ بحرف السين (مثلاً)؟ (سامي، سعيد،...).

٣- يستمع المعلم/المعلمة باهتمام كبير إلى إجابات التلامذة، ويثني على المجدين، ويناقش المخطئين، ويصحح الأخطاء، ويحرص على النطق الواضح والسليم، وإخراج الحروف من مخارجها دون تكلف أو تصنع؛ فالمعلم/المعلمة قدوة للتلامذة يحاكونه في كل شيء.

٤- يجري المعلم/المعلمة تقويماً مرحلياً؛ ليقف على مدى سلامة نطق التلامذة للحروف والكلمات.

٥- يركز الاهتمام في كل حصة محادثة على حرف أو أكثر مع الاهتمام بسلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وتجرى للتلامذة تدريبات علاجية، والمعلم/المعلمة خير قدوة لتلامذتهم.

٦- يعرض المعلم/المعلمة على التلامذة الصورة المخصصة للوحدة التعليمية المقررة عن طريق (لوحة ــ جهاز عرض...)، ويطلب إليهم تأملها والنظر إليها بإمعان، ثم يطرح عليهم أسئلة، ويناقشهم فيها مناقشة جماعية.

٧- يقوم المعلم/المعلمة بمناقشة التلامذة في كل ما طرحه عليهم من أسئلة، ويستمع إليهم بانتباه شديد واهتمام كبير، ويفسح لهم في المجال للتحدث دون مقاطعة، ويثني على المجيدين، ويناقش الأخطاء، ويصححها، فيتعلم التلامذة من أخطائهم.

٨- يُتْرَكُ وقت مناسب للتلامذة لكتابة الأثر السبوري.

٩- تُوَزَّعُ على التلامذة ورقة نشاط، يقومون بالاطلاع عليها والإجابة عن أسئلتها في البيت، استعداداً لمناقشتها في حصة المحادثة القادمة.

٤ ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في حصة النشاط لمهارة المحادثة:

١ َ ــ الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط التي وزعت عليهم في الحصة السابقة.

٢- تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢ َ ــ الجانب العملي: (انظر الملحق رقم ٥ ــ البرنامج التعليمي ــ الوحدة الثانية ــ النشاط البيتي لفن المحادثة)

١- يطلب المعلم/المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الأول، ثم يسأل التلامذة عن أسماء الصور الموجودة صورة صورة، ويعيد السؤال عن اسم كل صورة على عدد من التلامذة.

٢- يطلب المعلم/المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الثاني، ويتبع الأسلوب الذي اتبعه في (١)، وكذلك الأمر في السؤال الثالث.

٣- يعرض المعلم/المعلمة الصورة، ويوجه الأسئلة إلى التلامذة سؤالاً سؤالاً، ويناقش التلامذة في إجاباتهم، وتدون الإجابات الصحيحة على السبورة، أو تعرض من خلال بطاقات أو شفافيات.

٤- وفي السؤال الخامس يُفْسَحُ في المجال للتلامذة للتحدث عن مضمون الصورة، ويستمع المعلم/المعلمة إلى التلامذة الذين يتحدثون دون مقاطعة ويتركون على حريتهم؛ للتعبير عن آرائهم وأفكارهم.

٥- يطلب المعلم/المعلمة من التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم مع التجوال بينهم؛ لمراقبتهم، وإعطائهم ما يلزم من توجيه وإرشاد وتعزيز.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين، وهما:

١- إن عملية التقويم مستمرة في كل الخطوات السابقة؛ فالمعلم/المعلمة يستمع إلى الإجابات باهتمام واضح، ويعزز الإجابات الصحيحة، ويناقش التلامذة في الإجابات الخاطئة مناقشة جماعية، ويأخذ بأيديهم ليصححوا أخطاءهم، ويكون قدوة حسنة في حسن الاستماع وسلامة النطق.

٢- أهمية قيام المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ ليضع لها تدريبات علاجية تساعد التلامذة على تجنبها وتلافيها محادثة وقراءة وكتابة.

٥ً ـــ الخطوات المقترح اتباعها في تعليم مهارة القراءة:

تعتمد استراتيجية تعليم القراءة على جانبين:

أولهما نظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بالأهداف المتوخاة من الوحدة التعليمية.

٢- تهيئة أذهان التلامذة للدرس وتشويقهم للاستماع إليه، وللمعلم حرية اختيار الأسلوب/الطريقة الذي يراه مناسباً لتحقيق الغاية المرجوة من التمهيد (يرجى العودة إلى أولاً في ٩/٣).

وثانيهما عملي، ويتضمن:

١- اقرؤوا النص التالي قراءة صامتة. والهدف من ذلك تدريب التلامذة على مهارات القراءة الصامتة.

٢- توجيه أسئلة إلى التلامذة؛ للوقوف على مدى استيعابهم مضمون النص.

٣- قيام المعلم/المعلمة بقراءة المقطع الأول قراءة جهرية بصوت واضح ومسموع ومعبر وبسرعة مناسبة. والهدف من ذلك تقديم القدوة الحسنة حتى يقوم التلامذة بمحاكاته.

٤- قراءة المقاطع الأخرى قراءة جهرية مقطعية من قبل التلامذة (كل تلميذ/ة يقرأ مقطعاً واحداً). والهدف من ذلك تدريب التلامذة على القراءة السليمة المعبرة.

٥- قيام التلامذة بقراءة النص قراءة جهرية مقطعية مرة ثانية، لمتابعة تدريبهم على مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة ـــ تحديد الفِكَر ـــ السؤال عن معاني المفردات،...).

٦- يتابع المعلم/المعلمة ما سبق ذكره في (٥)؛ فيتم الاستماع إلى قراءات التلامذة باهتمام وتعزز القراءات الجيدة، وتصحح الأخطاء، ويتم السؤال عن العنوان المناسب للمقطع، ومعاني بعض المفردات، ويثبت كل ذلك على سبورة الصف أو على بطاقات توضع على لوحات (جيبية، وبرية،...)، أو تعرض بالتقنيات الحديثة إذا كانت موجودةً في غرفة الصف أو المدرسة.

٧- قيام التلامذة بقراءة مقطع واحد من النص المقرر قراءة جهرية لإجراء بعض التدريبات اللغوية المناسبة.

٨- يقوم المعلم/المعلمة بإجراء تقويم نهائي؛ لمتابعة تدريب التلامذة على مهارات القراءة من جهة، والوقوف على مدى تحقق الأهداف المتوخاة من الوحدة التعليمية المقررة من جهة أخرى.

٩- يترك المعلم/المعلمة للتلامذة وقتاً كافياً لكتابة الأثر السبوري.

١٠- يوزع المعلم/المعلمة على التلامذة النشاط البيتي استعداداً لمناقشته في الدرس القادم.
وتجدر الإشارة إلى أهمية تدريب التلامذة على كيفية القيام بحل النشاط البيتي.

٦ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في حصة النشاط لمهارة القراءة:

١- الجانب النظري:

أ) التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط التي وزعت عليهم في الحصة السابقة.

ب) تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢- الجانب العملي: (انظر الملحق رقم ٥ ــ البرنامج التعليمي ــ الوحدة الثالثة ــ النشاط البيتي).

أ) يكلف المعلم/المعلمة التلامذة قراءة نص النشاط البيتي قراءة مقطعية؛ فيثني على المجيدين، ويصحح الأخطاء عن طريق المناقشة والحوار.

ب) ينتقل المعلم/المعلمة إلى مجموعة من الأسئلة؟ فيقرأ التلميذ/التلميذة السؤال، ويجيب عنه. والمعلم/المعلمة يشجع التلامذة، ويعززهم، ويصحح أخطاءهم عن طريق المناقشة والحوار، ويثبت الإجابات الصحيحة على السبورة أو بطاقات توضع على لوحات جيبية أو وبرية أما إذا كانت التقنيات الحديثة موجودة في غرفة الصف فيتم استخدامها وهذا هو الأفضل.

ج) يخرج المعلم/المعلمة أحد التلامذة إلى السبورة لكتابة المقطع المراد ضبطه بالشكل (السؤال الثاني)، ويطلب إليه قراءته، ويقوم المعلم/المعلمة بتصحيح الأخطاء وفق ما سبق ذكره في (أ ــ ب)، ومن ثمّ تتم عملية ضبط الشكل بعد أن تمت عملية ضبط القراءة.

د) في السؤال: الثالث، والرابع، والخامس، والسادس يكلف المعلم/المعلمة أحد التلامذة قراءة السؤال والإجابة عن المطلوب (ذكر فكرة رئيسة، معنى كلمة، ضد كلمة، المفرد من كلمة تدل على الجمع، وضع كلمة في جملة مفيدة)، وتتم مناقشة الإجابات؛ فتصحح الخاطئة، وتعزز الصحيحة، وتثبت كما ورد ذكره في (ب).

ه) يكلف المعلم/المعلمة عدداً من التلامذة قراءة الملخصات التي كتبوها للنص، وحبذا لو قام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على عرض ملخصاتهم شفهياً.

و) يطلب المعلم/المعلمة من التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم مع التجوال بينهم؛ لمراقبتهم، وإعطاء ما يلزم من توجيه وإرشاد وتعزيز.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين:

أولهما أهمية قيام المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة؛ وتعرف مواطن ضعف التلامذة؛ ليجري لهم تدريبات علاجية تساعدهم على تجنب تلك الأخطاء، ومعالجة مواطن ضعف التلامذة في مهارات فن القراءة.

وثانيهما أن لا يغرب عن ذهن المعلم/المعلمة أن مهارات الفنون اللغوية متداخلة، ومن واجبه أن لا يقتصر اهتمامه على مهارات الفن اللغوي الذي يكون موضوع درسه بل يتعدى ذلك إلى مهارات الفنون اللغوية الأخرى.

٧ ـــ الخطوات المقترح اتباعها في تعليم مهارة الكتابة:

تعتمد استراتيجية تعليم مهارة الكتابة على جانبين:

أولهما نظري، ويتضمن:

١– تعريف التلامذة بالأهداف المرجوة من تعليم هذه الوحدة.

٢– تهيئة أذهان التلامذة للدرس الجديد وتشويقهم لمتابعته، وللمعلم/المعلمة حرية اختيار ما يناسبه لتحقيق الغاية المرجوة (يرجى العودة إلى أولاً في ٣/٩).

وثانياً عملي، ويتضمن:

١– تكليف التلامذة قراءة النص المقرر قراءة صامتة.

٢– توجيه أسئلة إلى التلامذة للوقوف على مدى فهمهم النص السابق.

٣– قيام المعلم/المعلمة بقراءة المقطع الأول من النص قراءة جهرية سليمة معبرة عن المعنى.

٤– قيام التلامذة بقراءة النص المقرر قراءة جهرية مقطعية (كل تلميذ/ة يقرأ مقطعاً)، ويستمع المعلم/المعلمة إلى التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير، ويتم الثناء على المجيدين، وتصحح الأخطاء عن طريق المناقشة الجماعية.

٥– يسأل المعلم/المعلمة التلامذة عن العنوان المناسب للنص، وتحديد فكره، ومعاني بعض المفردات،... ويتم عرض الإجابات الصحيحة (السبورة ــ بطاقات توضع في لوحة وبرية أو جدارية،...)، والأفضل من ذلك استخدام التقنيات الحديثة إذا كانت موجودةً في الصف أو المدرسة.

٦– القيام بالنشاط وإجراء التدريبات، وتتضمن هذه الخطوة:

أ) توجيه أسئلة عامة تتعلق بمضمون النص مناسبة لمستوى التلامذة.

ب) تدريب التلامذة على استخدام التركيب اللغوي المناسب ومن ذلك مثلاً عرض لوحة تتضمن طلب اختيار الكلمة المناسبة وكتابتها في الفراغ الموجود في أول الجملة أو آخرها.

ج) تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة لهم، مع إعطاءهم حرية تغيير وترتيب الكلمات وإضافة كلمات جديدة تساعدهم على تأليف الجملة.

د) تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة لهم دون زيادة عليها أو نقصان.

ه) تدريب التلامذة على استعمال علامات الترقيم، وذلك من خلال عرض لوحة كُتِبَ عليها مقطع خلا من علامات الترقيم، ويطلب إليهم قراءة المقطع، ووضع علامات الترقيم المناسبة.

و) يطلب المعلم/المعلمة من التلامذة إعطاء جمل في كل منها إحدى علامات الترقيم، وتتم عملية تشجيع التلامذة على ذلك، وتعزز الإجابات الصحيحة، وتصحح الخاطئة من خلال المناقشة الجماعية.

٧- تدريب التلامذة على إلقاء كلمات في مناسبات مختلفة (عيد الجلاء، عيد الأم، عيد المعلم،...)، وكتابة رسائل مختلفة (رسالة إلى والد، أو أخ، أو قريب، أو صديق؛ تهنئه بمناسبة سارة، أو تعزيه بوفاة أحد أقاربه،... إلخ).

٨- يوزع المعلم/المعلمة على التلامذة النشاط البيتي، ويدربهم على كيفية حل بنوده استعداداً لمناقشتها في الدرس القادم. ومن الطبيعي أن يقوم المعلم/المعلمة باستعراض ورقة النشاط مع التلامذة، ويقدم لهم التوجيهات والإرشادات التي تشجعهم وتساعدهم على حل التدريبات.

٨ً ــ الخطوات المقترح اتباعها في حصة النشاط لمهارة الكتابة:

١َ ــ الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بالنشاط البيتي.

٢- تذكير المتعلمين بالأهداف المتوخاة من هذه الوحدة التعليمية.

٢َ ــ الجانب العملي: (انظر الملحق رقم ٥ ــ البرنامج التعليمي ــ الوحدة التعليمية الرابعة).

١- قيام التلامذة بقراءة النص المقرر قراءة جهرية مقطعية، والمعلم/المعلمة يستمع إلى التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير؛ ويعزز القراءات الجيدة، ويثني على أصحابها، ويصحح القراءات الخاطئة عن طريق المناقشة الجماعية، ويساعد أصحابها على تجنبها وتلافيها، ويقدم القدوة الحسنة، فاللغة إنما تتعلم بالمحاكاة.

٢- يكلف المعلم/المعلمة التلامذة قراءة بنود السؤال الأول بنداً بنداً، ويقوم بما تمت الإشارة إليه في (١) مع تثبيت الإجابات الصحيحة.

٣- ينتقل المعلم/المعلمة إلى السؤال الثاني، ويقوم بما قام به في (١).

٤- يتبع المعلم/المعلمة في حل السؤالين الثالث والرابع: الأسلوب الذي سبق ذكره في (١،٢).

٥- أما السؤال الخامس، فَيُكْتَبُ على السبورة (المعلم/المعلمة ــ التلامذة)، أو يُعْرَضُ على لوحة، وتتم قراءته، ومناقشة التلامذة في إجاباتهم. ويمكن أن يوجه المعلم/المعلمة إلى التلامذة قبل الشروع في حل هذا السؤال الأسئلة التالية:

أ) ما علامة الترقيم التي نضعها بعد القول؟

ب) ما علامة الترقيم التي نضعها بعد أسلوب التعجب؟

ج) ماذا نضع بين الجمل القصيرة المترابطة في المعنى؟

د) وماذا نضع عد أسلوب الاستفهام؟

ه) وماذا نضع في نهاية الجملة أو الكلام؟

٦- وكذلك يتبع المعلم/المعلمة في حل السؤال السادس الأسلوب الذي ذُكِرَ في (١،٢).

٧- وفي السؤال السابع يمكن للمعلم/المعلمة أن يتبع طرائق عديدة في تصحيحه، ومن ذلك مثلاً: تكليف أحد التلامذة القيام بكتابة موضوعه على سبورة الصف، في حين يستمع المعلم/المعلمة إلى عدد من التلامذة وهم يقرؤون موضوعاتهم على مسمع زملائهم وتصحيحها، إلى أن ينتهي التلميذ/ة من كتابة موضوعه، فتتم قراءته وتصحيحه، وفي نهاية الحصة يأخذ المعلم/المعلمة معه بعض الموضوعات الأخرى؛ ليقوم بتصحيحها، وتدوين الملاحظات عليها.

٨- يعطي المعلم/المعلمة التلامذة وقتاً كافياً لتصحيح إجاباتهم.

٩- يجدر بالمعلم/المعلمة أن يسجل الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ لإجراء تدريبات علاجية تجنبهم الوقوع فيها، وتساعدهم على اكتساب مهارات الكتابة، وإتقانها إلى أن تصبح من عاداتهم اللغوية.

البـــاب الثاني

الجانـــــــب الميداني

الفصل الخامس: منهج البحث وأدواته.

الفصل السادس: نتائج البحث: عرض، وتحليل، وتفسير.

الفصل السابع: الخلاصة والتوصيات.

الفصـــــل الخامس

منهج البحث وأدواته

٥/١ ــ مقدمة.

٥/٢ ــ منهج البحث.

٥/٣ ــ فرضيات البحث.

٥/٤ ــ أدوات البحث، والمراحل التي مرت بها، وأهم التعديلات التي طرأت عليها.

٥/٤/١ ــ أدوات البحث.

٥/٤/٢ ــ المراحل التي مرت بها أدوات البحث قبل أن تأخذ شكلها النهائي.

٥/٤/٣ ــ أهم التعديلات التي طرأت على أدوات البحث.

٥/٤/٤ ــ الاعتبارات التي روعيت في بناء أدوات البحث.

٥/٥ ــ عينات البحث.

٥/٦ ــ أهم القوانين الإحصائية التي استخدمت في حساب نتائج أدوات البحث.

الفصل الخامس

"منهج البحث وأدواته"

١/٥ ــ مقدمة:

يتضمن هذا الفصل الحديث عن مناهج البحث التي استخدمت فيه، والفرضيات التي استند إليها، والأدوات المستخدمة فيه (الاستبانات ــ الاختبارات القبلية ــ البرنامج التعليمي ــ الاختبارات البعدية ــ المقابلات الفردية ــ تحليل المحتوى) من حيث: أهدافها، ومكوناتها، والاعتبارات التي روعيت في بنائها، والمراحل التي مرت بها قبل أن تأخذ شكلها النهائي.

وينتهي بالحديث عن العينات التي طُبِّقَت عليها أدوات البحث، وأهم القوانين الإحصائية التي استخدمت في حساب نتائجها.

٢/٥ ــ منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام منهجين من مناهج البحث العلمي:

أولهما **المنهج الوصفي التحليلي**؛ "الذي يصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حالياً، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الإيجابية، ويشمل محاولات للتنبؤ بواقع المستقبل" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٢٧).

وقد تم استخدامه في تحليل محتوى الكتب المقررة لمادة اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث عن طريق تطبيق الاستبانات اللازمة، والقيام: بتفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها، والمقارنة بينها؛ فالمنهج الوصفي التحليلي "لا يتوقف فيه الباحث عند جمع البيانات وتصنيفها؛ بل يقوم بعمله مستنداً إلى فرضيات معينة؛ بغية تحقيق أهداف محددة، ومن أجل ذلك، فهو يقوم: بالتبويب، والتصنيف، والتلخيص، من أجل استخلاص التعميمات، والوصول إلى الحقائق" (عاقل، ١٩٨٢، ١١٥).

"وإن عملية البحث تكتمل حين تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة" (أحمد، ٢٠٠٣، ٣١).

وثانيهما **منهج البحث التجريبي**؛ الذي يتميز بأن "عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف مقننة تشمل التحكم بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع، وتقنين عمليات المشاهدة أو التفسير لهذه التغيرات" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٣١).

وهذا المنهج "يعتمد على استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجريب" (عبيدات، ذوقان، ١٩٩٦، ٢٨). ومن المعروف أن هذا المنهج "يسعى إلى بحث علاقات السبب بالمسبب؛ بتعرض المجموعة التجريبية لظروف المعالجة، ومقارنة النتائج بين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة التي لا تتلقى المعالجة" (دانليند، ١٩٩٧، ٢١).

وقد تم الاعتماد عليه بشكل خاص في مجال تعليم البرنامج المقترح لمهارات اللغة العربية، وتقويم فاعليته.

٣/٥ ــ فرضيات البحث:

استند البحث إلى الفرضية الأساسية التالية:

(ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية، بين متوسطي درجات تحصيل تلامذة الصف الرابع في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المهارات اللغوية المختلفة ــ استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً ــ قبل تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتتضمن هذه الفرضية الأساسية ثلاث فرضيات: تتعلق الأولى بالتلامذة، والثانية بالتلاميذ (الذكور)، والثالثة بالتلميذات (الإناث)، وهي:

أولاً ــ الفرضية الأساسية الأولى (التلامذة):

وتتألف هذه الفرضية من الفرضيات الجزئية التالية:

١- **التلامذة في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **التلامذة في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الاستماع: القبلي، والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثانياً ــ الفرضية الأساسية الثانية (التلاميذ ــ الذكور ــ):

وتتألف هذه الفرضية من الفرضيات الجزئية التالية:

١- **التلاميذ ــ الذكور ــ في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **التلاميذ ــ الذكور ــ في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري القراءة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ ــ الذكور ــ في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثالثاً ــ الفرضية الأساسية الثالثة (التلميذات ــ الإناث):

١- **التلميذات ــ الإناث ــ في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥")

٢- **التلميذات ــ الإناث ــ في كل اختبار على حدة:**

أ) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ج) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

د) (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات ــ الإناث ــ في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تفرع عن الفرضية الأساسية أربع فرضيات رئيسة تتعلق بمتغيرات البحث في الاختبارين القبلي، والبعدي ــ (الجنس ــ المستوى التعليمي للوالدين ــ المستوى الاقتصادي للأسرة ــ المناطق التعليمية في محافظة دمشق)، وهي:

أولاً ــ الفرضية الرئيسة الأولى: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة ــ في الاختبارات القبلية والبعدية ــ يعزى إلى اختلاف الجنس (ذكور ــ إناث)، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات البعدية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثانياً ــ الفرضية الرئيسة الثانية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ثالثاً ــ الفرضية الرئيسة الثالثة: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

رابعاًــ الفرضية الرئيسة الرابعة: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية مجتمعة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى ثلاث فرضيات، وهي:

١ً- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢ً- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣ً- **في كل اختبار على حدة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في كل اختبار من الاختبارات القبلية والبعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى أربع فرضيات حسب الفنون اللغوية، وهي:

١- **مهارة الاستماع:** ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **مهارة المحادثة:** ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣- **مهارة القراءة:** ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤- **مهارة الكتابة:** ويتضمن فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الكتابة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الكتابة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤/٥ ــ أدوات البحث، والمراحل التي مرت بها، وأهم التعديلات التي طرأت عليها:

١/٤/٥ ــ أدوات البحث:

اسْتُخْدِمَ في البحث ثماني أدوات؛ لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وهي:

أولاً ــ استبانة التلامذة: (الملحق رقم ــ ١ ــ).

١ً ــ أهداف الاستبانة:

تهدف هذه الاستبانة إلى:

١) تحديد الصعوبات التي يشعر بها التلامذة، وهم يتعلمون المهارات اللغوية المختلفة.

٢) الوقوف على أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم.

٣) معرفة مدى مساعدة الأسر لأبنائها في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها وتشجيعهم على ذلك.

وتتضمن الاستبانة بنوداً تهدف إلى معرفة أسماء التلامذة وتحديد جنسهم (ذكور ــ إناث)، وأسماء المدارس التي طبقت فيها، والمناطق التعليمية التي سحبت منها عينة المدارس.

٢ً ــ محاور الاستبانة:

تتألف استبانة المعلمين ــ في شكلها النهائي ــ من أربعة محاور، وهي:

١- المحور الأول (البيانات العامة):

ويتضمن أربعة أسئلة، يُطْلَبُ في الأول كتابة الإسم، وفي الثاني الصف والشعبة، وفي الثالث تحديد الجنس (ذكر ــ أنثى)، وفي الأخير كتابة اسم المدرسة. وتتم الإجابة عن أسئلته بملء الفراغات الموجودة جانب كل سؤال.

٢- المحور الثاني: (ضعف تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في اكتساب مهارات اللغة العربية):

ويتألف هذا المحور من ثلاثة بنود: يُسْأَلُ في أولها التلميذ عن رأيه فيما إذا كان يعاني من ضعف في اللغة العربية، ويُسْأَلُ في الثاني عن نوع الصعوبات التي تواجهه في استعمال اللغة العربية. أما البند الثالث، فيطلب فيه معرفة ما إذا كانت الأسرة تقدم لأبنائها مساعدة في تعلم اللغة العربية.

وتتم الإجابة عن البنود السابقة باختيار إجابة من ثلاثة خيارات موجودة إلى جانب كل منها، وهي: نعم ــ لا ــ لا أدري، ووضع علامة (√) في المربع الذي يعبر عن رأي التلميذ.

٣- المحور الثالث: أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية:

ويتألف هذا المحور من ثلاثة أقسام، وهي:

أ) **الأسباب الشخصية:** وتتضمن ثلاثة بنود مقيدة، وهي: (ضعف القدرة الإدراكية للتلامذة)، و(وجود إعاقة جسدية ــ ضعف بصر ــ ضعف سمع، ...) و(عدم الاهتمام بالدراسة).

ب) **الأسباب الأسرية:** وتتضمن خمسة بنود مقيدة، وهي: (تدني المستوى التعليمي للوالدين)، و(قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم) و(المشكلات الأسرية ــ كثرة المشاحنات والخلافات بين الأب والأم، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة)، (عمل التلميذ بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة) و(ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة).

ج) **الأسباب التربوية:** وتتضمن سبعة بنود مقيدة، وهي: (صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية)، و(قلة عدد حصص اللغة العربية المقررة) و(قلة تمكن المعلمين أنفسهم من مهارات اللغة العربية)، (اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة ــ الشدة ــ العنف،...) و(اتباع المعلمين طرائق غير مشوقة في التعليم) و(قلة استعمال المعلمين وسائل معينة تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية) و(قلة قيام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية).

ونتم الإجابة عن البنود السابقة بالأسلوب نفسه المذكور في المحور الثاني.

وتجدر الإشارة إلى أن كل مجموعة من الأسباب (الشخصية ــ الأسرية ــ التربوية) تنتهي بسؤال مفتوح يذكر فيه التلميذ الأسباب التي تساهم في ضعفه في اللغة العربية وعدم اكتسابه مهاراتها؛ مما لم يرد ذكره في الاستبانة.

٤- المحور الرابع: (أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في تعلم مهارات اللغة العربية):

ويتألف هذا المحور من سؤالين مفتوحين؛ يُسْأَلُ التلميذ في أولهما عمّا يرغب أن تقدمه له أسرته حتى يسهل عليه تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، ويُسْأَلُ في الثاني عمّا يرغب أن يفعله معلمه حتى يتحقق الهدف السابق ذكره في البند الأول.

والجدول التالي يوضح ما سبق ذكره:

الجدول رقم (١٨)

محاور استبانة التلامذة

المحور	عنوان المحور	بنود المحور		
		مقيدة	حرة	المجموع
الأول	البيانات الشخصية	١	٣	٤
الثاني	ضعف تلامذة الصف الرابع الأساسي في اكتساب مهارات اللغة العربية	٦	–	٦
الثالث	أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية	١٧	٣	٢٠
الرابع	أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في تعلم مهارات اللغة العربية	–	٢	٢
المجموع		٢٤	٨	٣٢

ثانياً ــ استبانة أولياء الأمور: (الملحق رقم ــ ٢ ــ)

١ً ــ أهداف الاستبانة:

تهدف استبانة أولياء الأمور إلى تحقيق أربعة أمور، وهي:

أ) معرفة المستوى التعليمي لآباء التلامذة وأمهاتهم؛ وذلك لدراسة العلاقة ما بين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية، والمستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم (الفرضية الرئيسة الثانية).

ب) معرفة المستوى الاقتصادي لأسر التلامذة؛ بغية دراسة العلاقة بين: المستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية (الفرضية الرئيسة الثالثة).

ج) معرفة آراء أولياء الأمور في مسألة ضعف أبنائهم في اللغة العربية، وأسباب ذلك من وجهة نظرهم؛ لمقارنتها بآراء التلامذة والمعلمين والموجهين.

د) معرفة مدى مساهمة أولياء الأمور في التغلب على ظاهرة ضعف أبنائهم في اللغة العربية؛ لمقارنتها بآراء التلامذة.

٢ً ــ محاور الاستبانة:

تتألف هذه الاستبانة من أربعة محاور، وهي:

١- **المحور الأول (المستوى التعليمي للوالدين):**

ويتألف من بند واحد مقيد، يطلب فيه من التلامذة وضع إشارة (√) تحت المستوى التعليمي لكل من الأب والأم. علماً بأن الجدول يتضمن ثمانية مستويات تعليمية، وهي:

أ) عدم الحصول على شهادة تعليمية.

ب) إتمام مرحلة التعليم الأساسي.
ج) الحصول على شهادة المرحلة الثانوية.
د) الحصول على شهادة المعهد المتوسط.
ه) الحصول على إجازة جامعية.
و) الحصول على دبلوم (اختصاص/تأهيل تربوي).
ز) نيل درجة الماجستير (اختصاص/تربية).
ح) نيل درجة الدكتوراه (اختصاص/تربية).

٢- المحور الثاني (المستوى الاقتصادي للأسرة):

ويتألف من ثلاثة بنود؛ أولها مقيد يطلب فيه من التلامذة وضع علامة (√) في الحقل الذي يعبر عن الوضع الاقتصادي لكل من الأب والأم. وتجدر الإشارة إلى أن الوضع الاقتصادي قد تضمن ثلاثة مستويات، وهي:

أ) أقل من عشرة آلاف ليرة سورية.
ب) من عشرة آلاف إلى خمسة عشر ألف ليرة سورية.
ج) أكثر من خمسة عشر ألف ليرة سورية.

أما البندان الثاني والثالث، فَيُسْأَلُ في الأول منهما عما إذا كانت هناك مصادر دخل أخرى للأسرة ومقدار ذلك، وفي الثاني منهما يُسْأَلُ عما إذا كان البيت مستأجراً ومقدار الأجرة. والغاية من ذلك التوصل إلى الدخل الصافي لأسر التلامذة، من أجل دراسة العلاقة ما بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية. وتتم الإجابة عن البندين السابقين بذكر الرقم الذي يدل على وجود مصادر أخرى للدخل أو مقدار الأجرة الشهرية للبيت.

٣- المحور الثالث (الوضع التعليمي للتلامذة):

ويتألف من ثلاثة بنود: أولها يتعلق بآرائهم فيما إذا كان أبناؤهم التلامذة يعانون من ضعف في اكتساب المهارات اللغوية، وثانيها يتعلق بآرائهم في المجال/المجالات التي يتجلى فيها ضعف أبنائهم في عدم التمكن من المهارات اللغوية. أما البند الثالث، فيتعلق بأسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات الفنون اللغوية، ويتألف من ثلاثة أسباب، وهي:

أ) **الأسباب الفردية:** وتتضمن ثلاثة أسباب، وهي: (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة)، و(وجود إعاقة جسدية ــ ضعف بصر ــ ضعف سمع، ...)، و(ضعف الاهتمام بالدراسة).

ب) الأسباب الأسرية: وتتضمن خمسة أسباب، وهي: (ضعف المستوى التعليمي للوالدين)، و(قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم)، و(المشكلات الأسرية ــ كثرة المشاحنات والخلافات بين الأم والأب ــ وفاة أحد الوالدين ــ انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة، ...) و(ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة)، و(عمل التلميذ بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة).

ج) **الأسباب التربوية:** وتتضمن سبعة أسباب، وهي: (صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية)، و(قلة عدد حصص اللغة العربية المقررة)، و(قلة تمكن المعلمين أنفسهم من مهارات اللغة العربية)، و(اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة: الشدة ــ اللامبالاة...)، و(استخدام المعلمين طرائق تعليمية لا تساعد التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية)، و(قلة اهتمام المعلمين باستعمال التقنيات التربوية الحديثة)، و(قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية).

وتتم الإجابة عن البنود الثلاثة المقيدة بوضع علامة (√) في الحقل الذي يعبر عن وجهة نظر أولياء الأمور، في الجدول المثبت إلى جانب كل منها.

وتجدر الإشارة إلى وجود بند مفتوح في نهاية كل سبب من أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات الفنون اللغوية (الفردية ــ الأسرية ــ التربوية)، يُطْلَبُ فيه من أولياء الأمور ذكر الأسباب التي تؤدي إلى ضعف أبنائهم من وجهة نظرهم، مما لم يرد ذكره من أسباب في الاستبانة.

٤- المحور الرابع (أفضل الوسائل التعليمية والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية، والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها):

ويتألف هذا المحور من بندين: أولهما مقيد، يُسْأَلُ فيه عمّا إذا كانت الأسرة تقدم مساعدة لأبنائها في تعليم مهارات اللغة العربية. وتتم الإجابة عنه بوضع علامة (√) في الحقل المناسب من الجدول المجاور، وثانيهما بند مفتوح يكتب فيه أولياء الأمور مقترحاتهم للعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم في تعلم مهارات اللغة العربية.

والجدول التالي يبين محاور الاستبانة، وما تضمنته من بنود:

الجدول رقم (١٩)

محاور استبانة أولياء الأمور

المحور	عنوان المحور	بنود المحور		
		مقيدة	حرة	المجموع
الأول	المستوى التعليمي للوالدين	١	–	١
الثاني	المستوى الاقتصادي للأسرة	١	٢	٣
الثالث	الوضع التعليمي للتلامذة	١٥	٣	١٨
الرابع	أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها	١	١	٢
	المجموع	١٨	٦	٢٤

ثالثاً ــ استبانة المعلمين/الموجهين: (الملحق رقم ــ ٣ ــ)

١ً ــ أهداف الاستبانة:

تسعى هذه الاستبانة إلى تحقيق أربعة أهداف، وهي:

١- معرفة المستوى التعليمي والتربوي للمعلمين والموجهين.

٢- معرفة آراء المعلمين والموجهين في المهارات اللغوية المختلفة (استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً) التي تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

٣- التعرف إلى آراء المعلمين والموجهين في الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

٤- تعرف آراء المعلمين والموجهين في أفضل الوسائل والأساليب؛ للتغلب على ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

٢ً ــ محاور الاستبانة:

تتألف استبانة المعلمين من أربعة محاور، وهي:

١- **المحور الأول (البيانات الشخصية):** وتتضمن ثلاثة بنود؛ أولها مقيد، ويهدف إلى تحديد العمل الحالي (معلم ــ موجه)، وثانيها مقيد، ويهدف إلى معرفة عدد سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات)، و(من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات)، و(من عشر سنوات فأكثر)، وثالثها مفتوح، ويهدف إلى معرفة ما إذا كان المعلم/الموجه قد حضر دورة تربوية أو أكثر. وتتم الإجابة عن البندين الأول والثاني بوضع علامة (√) في المربع الذي يعبر عن إجابة المستفتى. أما البند الثالث، فهو بند مفتوح يكتب فيه المستفتى الدورات التربوية التي حضرها.

٢- **المحور الثاني (المهارات اللغوية):** وتتضمن ثلاثة بنود، وهي:

أ) **مهارات الاستماع:** وقد ذكر في الجدول أربع مهارات أساسية، أولها (تكرار التلميذ بشكل صحيح لجملة يستمع إليها)، وثانيها (اتباع التلميذ التعليمات الشفوية التي توجه إليه)، وثالثها (استيعاب التلميذ السمعي للمفردات، وتشتمل هذه المهارة الأساسية على أربع مهارات فرعية، وهي (معرفة معاني المفردات) و(معرفة أضداد الكلمات) و(معرفة الكلمات المشابهة في المعنى لكلمة معينة)، ورابعها (استيعاب التلميذ السمعي للنصوص) وتشتمل على مهارتين فرعيتين، وهما: (تحديد الفكرة الأساسية للنص) و(الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص).

ب) **مهارات المحادثة:** وقد تضمن الجدول ثلاث مهارات أساسية؛ أولها (النطق السليم للحروف الهجائية)، وثانيها (تسمية أشياء مألوفة)، وثالثها (الاستجابة لصورة). وقد تضمنت هذه المهارة الرئيسة ثماني مهارات فرعية، وهي: (تسمية أشياء وحيوانات وأناس مختلفين في الصورة)، و(استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية)، و(استيعاب المفاهيم الكمية)، و(الإخبار عمّا يحدث)،

و(توقع الحوادث) و(تصنيف الأشياء) و(فهم المشكلات) و(سرد قصة عن الصورة المعروضة).

ج) **مهارات القراءة:** وتتضمن ثلاث مهارات رئيسة، وهي: (القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب)، و(الاستيعاب القرائي لمضمون النص)، وتشتمل هذه المهارة على مهارتين فرعيتين، وهما: (تحديد الفكرة الأساسية في النص)، و(الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص). أما المهارة الرئيسة الثالثة، فهي: (الاستيعاب القرائي لمفردات النص)، وتشتمل هذه المهارة على أربع مهارات فرعية، وهي معرفة: (معاني المفردات)، و(أضداد المفردات)، و(المفردات المشابهة في المعنى)، و(المفردات المخالفة في المعنى).

د) **مهارات الكتابة:** وتشتمل على ست مهارات رئيسة، وهي: (استخدام التركيب اللغوي المناسب)، و(تركيب جمل صحيحة تتضمن كلمات معطاة مع السماح بإضافة كلمات تساعد التلامذة على تأليف جملة)، و(تركيب جمل مفيدة من كلمات معقدة دون زيادة أو نقصان)، و(كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء)، و(الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة)، و(الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل).

وتتم الإجابة عن البنود السابقة بوضع علامة (√) في الحقل الذي يعبر عن رأي المعلم/الموجه، علماً بأن جدول الإجابات يتضمن ثلاث خيارات، وهي: (نعم)، و(لا)، و(لا أدري).

وتجدر الإشارة إلى أن المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات الأساسية اللغوية السابقة الذكر قد تضمن سؤالاً مفتوحاً، يُطْلَبُ فيه من المعلم/الموجه أن يكتب ما يراه مناسباً من مهارات تتعلق بكل مهارة من المهارات اللغوية، ممّا لم يرد ذكره من مهارات فرعية لكل مهارة أساسية لغوية في الجدول الخاص بذلك.

٣- المحور الثالث (أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية):

ويتضمن هذا المحور ثلاثة بنود، وهي:

أ) **البند الأول:** ويُطْلَبُ فيه معرفة آراء المعلمين/الموجهين في مسألة ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية.

ب) **البند الثاني:** ويُسْأل فيه المستفتون عن الفن اللغوي الذي يبدو فيه ضعف التلامذة.

ج) **البند الثالث:** ويتعلق بأسباب ضعف التلامذة في عدم التمكن من المهارات اللغوية، وهي ثلاثة أسباب:

أولها الأسباب الفردية: وتشتمل على ثلاثة بنود مقيدة، وهي: (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة)، و(وجود إعاقات جسدية مثل ضعف البصر، ضعف السمع، ...)، و(عدم الاهتمام بالدراسة).

وثانيها الأسباب الأسرية: وتتضمن خمسة أسباب، وهي: (ضعف المستوى التعليمي للوالدين)، و(قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم)، و(المشكلات الأسرية: كثرة المشاحنات والخلافات بين الأم

والأب ــ وفاة أحد الوالدين ــ انفصال الأم عن الأسرة ــ كثرة عدد أفراد الأسرة،...)، و(عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت)، و(العمل بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة).

وثالثها الأسباب التربوية: وتحتوي على سبعة أسباب، وهي: (صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية)، و(قلة كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة)، و(ضعف كفاية المعلمين أنفسهم في مهارات اللغة العربية)، و(اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة: الشدة، اللامبالاة،..)، و(اتباع المعلمين طرائق تعليمية غير مشوقة)، و(قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تربوية تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية)، و(قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية).

وتتم الإجابة عن البنود السابقة بوضع علامة (√) في الحقل الذي يعبر عن رأي المعلم/الموجه من الجداول الموجودة إلى جانبها علماً بأنها تتضمن ثلاثة خيارات، وهي: (نعم)، و(لا)، و(لا أدري).

وتجدر الإشارة إلى أن كل مجموعة من الأسباب الثلاثة السابقة الذكر تنتهي بسؤال حر يكتب فيه المعلم/الموجه ما يراه من أسباب تساهم في ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، مما لم يرد ذكره في الاستبانة.

٤- المحور الرابع (أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين/الموجهين):

ويتألف هذا المحور من بند واحد مفتوح، يكتب فيه المستفتون ما يرونه من وسائل وأساليب لتحسين تعلم مهارات اللغة العربية.

والجدول التالي يوضح محاور الاستبانة، وما تضمنته من بنود:

الجدول رقم (٢٠)

محاور استبانة المعلمين/الموجهين

المحور	عنوان المحور	بنود المحور		
		مقيدة	حرة	المجموع
الأول	البيانات الشخصية	٢	١	٣
الثاني	مهارات الفنون اللغوية	٢١	٥	٢٦
الثالث	أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية	١٧	٣	٢٠
الرابع	أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين/الموجهين	–	١	١
	المجموع	٤٠	١٠	٥٠

رابعاً ــ الاختبارات القبلية: (الملحق رقم ــ ٤ ــ)

وهي عبارة عن أربعة اختبارات للمهارات اللغوية المختلفة (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة). وقد صُدِّرَ كل اختبار منها بمقدمة موجهة إلى الزميلات والزملاء الذين يشرفون على إجراء الاختبارات تبين الهدف من كل اختبار، ومكوناته، والتعليمات والإرشادات، التي يجب اتباعها في إجراء كل اختبار.

١ ً ــ اختبار الاستماع:

١- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مهارات الاستماع.

٢- مكوناته:

يتألف الاختبار من أربعة بنود، وهي:

١- **البند الأول:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة كتابة جملة يستمعون إليها. ويقيس هذا البند مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الأولى من مهارات الاستماع (تكرار التلميذ لجملة يستمع إليها).

٢- **البند الثاني:** ويُطْلَبُ فيه من كل تلميذ كتابة اسمه، ووضع خط تحته ثم إكمال الخط ليصبح الاسم ضمن مربع أو مستطيل، ثم رسم دائرة حول الشكل الرباعي. ويقيس هذا البند مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الثانية، وهي (اتباع التلميذ لتعليمات شفوية توجه إليه).

٣- **البند الثالث:** ويُطْلَبُ فيه وضع خطوط تحت الكلمات الغريبة في ثلاث قوائم تشتمل كل واحدة على أربع كلمات. ويقيس هذا البند مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الثالثة من مهارات الاستماع، وهي: (استيعاب التلميذ السمعي للمفردات).

٤- **البند الرابع:** ويُطْلَبُ فيه الإجابة عن خمسة أسئلة، تتعلق بمضمون نص استمعوا إليه. ويقيس هذا البند مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الرابعة من مهارات الاستماع، وهي: (استيعاب التلميذ السمعي للنصوص).

والجدول التالي يوضح مكونات هذا الاختبار:

الجدول رقم (٢١)

محاور اختبار الاستماع القبلي

المحور	مهارات الاستماع	عدد البنود
الأول	تكرار التلميذ لجملة يستمع إليها	١
الثاني	اتباع التلميذ لتعليمات شفوية توجه إليه	١
الثالث	استيعاب التلميذ السمعي للمفردات	١
الرابع	استيعاب التلميذ السمعي للنصوص	١
	المجموع	٤

٣- **الزمن المخصص له:**

إن الزمن المخصص لإجراء الاختبار هو حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة.

٤- **درجاته:**

الدرجة العظمى للاختبار هي خمس وعشرون درجة. والجدول التالي يبين توزع هذه الدرجات على بنود الاختبار (الملحق رقم ــ ٤ ــ سلم تصحيح الاختبارات القبلية).

الجدول رقم (٢٢)

توزع درجات اختبار الاستماع القبلي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة المخصصة
١	اكتب الجملة التي ستستمع إليها: "يكتب التلميذ المجتهد وظائفه، ويحفظ دروسه"	ست درجات
٢	اكتب اسمك الثلاثي في منتصف الجدول التالي، وضع خطاً تحته، ثم أكمل الخط ليصبح مستطيلاً أو مربعاً، ثم ارسم دائرة حول الشكل السابق	ثلاث درجات
٣	ضع خطاً تحت الكلمة الغريبة عن بقية الكلمات في كل قائمة مما يلي	ست درجات
٤	أجب عن الأسئلة الخمسة التالية بعد استماعك للقصة التالية: (سعيد والعجوز)	عشر درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

٢ً ــ اختبار المحادثة (الكلام):

١- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (المحادثة)؛ استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١- النطق السليم للحروف.

٢- تسمية الأشياء المألوفة.

٣- الاستجابة لصورة.

٢- **مكوناته:**

يتألف اختبار المحادثة من أربعة بنود، يجيب التلامذة كتابة عن البنود الثلاثة الأولى، وهي:

١- **البند الأول:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة النظر إلى الصور الموجودة في الاختبار، وكتابة أسمائها. ويقيس هذا البند المهارة الثانية من مهارات المحادثة (تسمية الأشياء المألوفة).

٢- **البند الثاني:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة النظر إلى اللوحة الموجودة في الاختبار، والإجابة عن سبعة أسئلة تليها، يقيس كل واحد منها مهارة فرعية من المهارة الرئيسة الثالثة للمحادثة، وهي: (الاستجابة لصورة)؛ فالسؤال الأول يقيس المهارة الفرعية الأولى (تسمية أشياء وحيوانات وأناس مختلفين في الصورة)، ويقيس السؤال الثاني المهارة الفرعية الثانية (استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية)، ويقيس السؤال الثالث المهارة الفرعية الثالثة (استيعاب المفاهيم الكمية)، ويقيس السؤال الرابع المهارة الفرعية الرابعة (الإخبار عمّا يحدث)، ويقيس السؤال الخامس المهارة الفرعية الخامسة (توقع الحوادث)، ويقيس السؤال السادس المهارة الفرعية السادسة (تصنيف الأشياء)، أما السؤال السابع والأخير، فيقيس المهارة الفرعية السابعة، وهي: (فهم المشكلات).

٣- **البند الثالث:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة كتابة أي موضوع تعبير أو قصة توحي به الصورة الموجودة في حدود أربعة أسطر. ويقيس هذا البند مستوى تحصيل التلامذة في مهارة (سرد قصة عن الصورة المعروضة).

٤- **البند الرابع:** وهو عبارة عن مقابلات فردية يجريها المعلم/المعلمة مع كل تلميذ/ة، لمعرفة مدى سلامة النطق لديه (المهارة الرئيسة الأولى للمحادثة). وتتم هذه المقابلات من خلال عرض لوحة (الملحق رقم ــ ٢٨ ــ) على التلميذ/ة، وسؤاله عن اسم كل صورة، مع انتباه المعلم/المعلمة لنطق التلميذ/ة، ووضع الدرجة التي يستحقها. ومن الواضح أن هذا البند إنما يقيس المهارة الرئيسة الأولى (النطق السليم للحروف).

والجدول التالي يوضح ما سبق ذكره.

الجدول رقم (٢٣)

محاور اختبار المحادثة القبلي

رقم البند	مهارات المحادثة (الكلام)	عدد البنود
١	المهارة الرئيسة الثانية (تسمية الأشياء المألوفة)	١
٢	المهارة الرئيسة الثالثة (الاستجابة لصورة)، وتشتمل على المهارات الفرعية التالية:	٧
	أ) تسمية أشياء وحيوانات وأناس مختلفين في الصورة.	
	ب) استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية.	
	ج) استيعاب المفاهيم الكمية.	
	د) الإخبار عمّا يحدث.	
	ه) توقع الحوادث.	
	و) تصنيف الأشياء.	
	ز) فهم المشكلات.	
٣	المهارة الفرعية الثامنة من المهارة الرئيسة الثالثة (سرد قصة عن الصورة المعروضة)	١
٤	المهارة الرئيسة الأولى (النطق السليم للحروف)	مقابلات فردية
المجموع		٩

٣- الزمن المخصص لإجرائه:

إن الزمن المخصص لإجراء اختبار المحادثة هو حصتان دراسيتان، مدة كل منهما خمس وأربعون دقيقة. تخصص الأولى لإجابة التلامذة عن البنود الثلاثة الأولى في الاختبار. أما الحصة الثانية، فتخصص لإجراء المقابلات الفردية مع التلامذة؛ لقياس مستوى تحصيلهم في المهارة الأولى الرئيسة من مهارات المحادثة (النطق السليم للحروف).

٤- توزيع درجاته:

الدرجة العظمى هي خمس وعشرون درجة. والجدول التالي يبين توزيع درجاته على بنوده (الملحق رقم ــ ٤ ــ سلم تصحيح الاختبارات القبلية):

الجدول رقم (٢٤)

توزع درجات اختبار المحادثة القبلي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة المخصصة
١	انظر بإمعان إلى الصور الموجودة أمامك ثم اكتب أسماءها.	خمس درجات
٢	انظر بإمعان إلى الصورة الموجودة ثم أجب عن الأسئلة التي تليها.	عشر درجات
٣	تحدث-كتابة- في حدود أربعة أسطر عن أي موضوع أو قصة توحي لك به الصورة.	خمس درجات
٤	مقابلة فردية لمعرفة مدى سلامة النطق لدى التلامذة	خمس درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

٣ً ــ اختبار القراءة:

١- الهدف من الاختبار:

يسعى هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (القراءة)؛ استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١- القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.

٢- الاستيعاب القرائي لمضمون النص.

٣- الاستيعاب القرائي لمفردات النص.

٢- مكوناته:

يتألف الاختبار من أربعة بنود، وهي:

أ) **البند الأول:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة ضبط مقطع من نص بالشكل. ويقيس هذا البند المهارة الأولى من مهارات القراءة (القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب).

ب) **البند الثاني:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة وضع خط تحت الإجابة الصحيحة لخمسة أسئلة عن مضمون نص تصدر الاختبار. ويقيس هذا البند المهارة الثانية، وهي (الاستيعاب القرائي لمضمون النص).

ج) **البند الثالث:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة وضع خط تحت الكلمة المشابهة في المعنى للكلمة الأساسية التي تبدأ بها كل مجموعة من المجموعات الخمس، التي تشتمل كل واحدة منها ثلاث كلمات غير الكلمة الأساسية. ويقيس هذا البند المهارة الفرعية (المفردات المشابهة في المعنى) من المهارة الرئيسة الثالثة (الاستيعاب القرائي لمفردات النص).

د) **البند الرابع:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة وضع خط تحت الكلمة الغريبة في المعنى عن الكلمة الأساسية التي تبدأ بها كل مجموعة من المجموعات الخمس. التي تشتمل كل واحدة منها على

أربع كلمات غير الكلمة الأساسية. ويقيس هذا البند المهارة الفرعية (المفردات المخالفة في المعنى) من المهارة الرئيسة الثالثة (الاستيعاب القرائي لمفردات النص).

والجدول التالي يبين ما سبق ذكره:

الجدول رقم (٢٥)

محاور اختبار القراءة القبلي

رقم البند	مهارات القراءة	عدد البنود
١	القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.	١
٢	الاستيعاب القرائي لمضمون النص.	٥
٣	الاستيعاب القرائي لمفردات النص.	
	المهارة الفرعية الأولى (المفردات المشابهة في المعنى)	١
	المهارة الفرعية الثانية (المفردات المخالفة في المعنى)	١
	المجموع	٨

٣- الزمن المخصص لإجرائه:

بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن الوقت اللازم لإجراء الاختبار هو حصة دراسية مدتها خمس وأربعون دقيقة، مثله في ذلك مثل الاختبارات القبلية الأخرى.

٤- توزع درجاته:

الدرجة العظمى للاختبار هي خمس وعشرون درجة. والجدول التالي يبين توزيع الدرجات المخصصة للاختبار على بنوده (الملحق رقم ــ ٤ ــ سلم تصحيح الاختبارات القبلية):

الجدول رقم (٢٦)

توزع درجات اختبار القراءة القبلي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة العظمى
١	اضبط بالشكل المقطع الأخير من النص السابق	عشر درجات
٢	اقرأ كل سؤال من الأسئلة التالية، وضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة.	خمس درجات
٣	اقرأ الكلمات الأربع التي تحت كل كلمة أساسية، وضع خطاً تحت الكلمة المشابهة في المعنى	خمس درجات
٤	اقرأ الكلمات الأربع التي تحت كل كلمة أساسية، وضع خطاً تحت الكلمة المخالفة في المعنى	خمس درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

٤ً ــ اختبار الكتابة القبلي:

١- الهدف من الاختبار:

يتجلى الهدف من هذا الاختبار في السعي إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (الكتابة) الذي يشمل كلاً من التعبير والإملاء والخط؛ استناداً إلى معرفة مدى تمكن التلامذة من المهارات التالية:

أ) استخدام التركيب اللغوي المناسب.

ب) تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.

ج) تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.

د) استعمال علامات الترقيم.

ه) كتابة كلمات من الذاكرة.

و) الكتابة بخط واضح وجميل.

٢- مكوناته:

يتألف اختبار الكتابة القبلي في شكله النهائي من ستة بنود، وهي:

أ) **البند الأول:** ويُطْلَبُ فيه اختيار كلمة من ثلاث ووضعها في أول الجملة في خمس جمل، وفي آخر الجملة في خمس جمل. ويقيس هذا البند مهارة (استخدام التركيب اللغوي المناسب).

ب) **البند الثاني:** ويُطْلَبُ فيه استخدام كلمات معطاة لتؤلف جملة مفيدة، مع السماح للتلامذة بإضافة كلمات من عندهم تساعدهم في تأليف الجملة. وتقع هذه الكلمات في خمس مجموعات. ويقيس هذا البند مهارة (تأليف جمل من كلمات معطاة).

ج) **البند الثالث:** ويُطْلَبُ فيه تكوين جمل مفيدة؛ وذلك بترتيب كلمات مبعثرة في سطر دون السماح للتلامذة بإضافة كلمات جديدة أو حذف كلمات موجودة. وتقع هذه الكلمات التي يراد ترتيبها لتؤلف جملاً في خمسة أسطر. ومن الواضح أن هذا البند يهدف إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الثالثة، وهي (تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة).

د) **البند الرابع:** ويُطْلَبُ فيه قراءة مقطع، ثم وضع علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة فيه. ولا يخفى أن هذا البند إنما يقيس مهارة (استعمال علامات الترقيم).

ه) **البند الخامس:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة كتابة ثماني كلمات يمليها عليهم المعلم/المعلمة. ومن السهولة بمكان أن يُعْرَفَ أن الهدف من هذا البند إنما هو قياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الخامسة، وهي: (كتابة كلمات من الذاكرة).

و) **البند السادس:** ويُطْلَبُ فيه من التلامذة كتابة جملة محددة، وهي (أنا تلميذ/ة في الصف الرابع الأساسي) بخط النسخ. ولا يصعب معرفة أن هذا البند يقيس المهارة الأخيرة من مهارات الكتابة، وهي (الكتابة بخط واضح وجميل).

والجدول التالي يبين ما سبق ذكره:

الجدول رقم (٢٧)

محاور اختبار الكتابة القبلي

رقم المحور	مهارات الكتابة	عدد البنود
١	استخدام التركيب اللغوي المناسب.	١٠
٢	تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.	٥
٣	تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.	٥
٤	استعمال علامات الترقيم المناسبة.	٨
٥	كتابة كلمات من الذاكرة.	٨
٦	الكتابة بخط واضح وجميل.	١
	المجموع	٣٧

٣- الزمن المخصص لإجرائه:

سبقت الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الاستطلاعية قد بينت أن الزمن اللازم لإجراء أي اختبار من الاختبارات القبلية أو البعدية إنما هو حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة.

٤- توزيع درجاته:

إن الدرجة العظمى للاختبارات القبلية هي مئة درجة، وُزِّعَتْ على اختباراته الأربعة هذه المهارة اللغوية المختلفة (استماع ــ محادثة ــ قراءة ــ كتابة) بالتساوي؛ فكان نصيب كل اختبار خمساً وعشرين درجة (الملحق رقم ــ ٤ ــ سلم تصحيح الاختبارات القبلية):

والجدول التالي يبين توزيع درجات الاختبار على بنوده:

الجدول رقم (٢٨)

توزع درجات اختبار الكتابة القبلي على بنوده

رقم البند	بنود الاختبار	الدرجة العظمى
١	اختر الكلمة المناسبة وضعها مكان النقاط – في أول الكلمة أو آخرها – لتكملة الجمل التالية.	خمس درجات
٢	استخدم الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الخمسة التالية في جمل مفيدة (يُسْمَح للتلامذة إضافة كلمات من عندهم تساعدهم في تأليف الجملة).	خمس درجات
٣	كَوِّن جملة مفيدة من الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الخمسة التالية (لا يسمح للتلامذة بإضافة أو حذف أي كلمة).	خمس درجات
٤	اقرأ المقطع التالي، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة.	أربع درجات
٥	اكتبوا الكلمات التي سأمليها عليكم حسب التسلسل.	أربع درجات
٦	اكتب بخط النسخ العبارة التالية: "أنا تلميذ/ة في الصف الرابع الأساسي"	درجتان
	المجموع	خمس وعشرون درجة

خامساً ــ البرنامج التعليمي: (الملحق رقم ــ ٥ ــ)

١ً ــ الهدف من البرنامج:

يهدف هذا البرنامج التعليمي إلى تنمية المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

٢ً ــ مكوناته:

يتألف البرنامج التعليمي من أربع وحدات تعليمية، خُصِّصَتْ كل واحدة منها لإحدى المهارات اللغوية. وتتضمن كل واحدة منها الزمن المخصص، والنص المقرر، والأهداف المتوخاه منها، واستراتيجية التعليم المقترحة، والنشاط البيتي.

١- **الوحدة التعليمية الأولى:** وهي مخصصة للمهارة اللغوية الأولى (الاستماع).

١) **الزمن المخصص:** حصتان دراسيتان، مدة كل منهما خمس وأربعون دقيقة، إحداهما لتعليم التلامذة مهارات الاستماع، والثانية للنشاط البيتي الذي يهدف إلى تعزيز المهارات التي اكتسبها التلامذة في الحصة الأولى، وتدريبهم على ذلك؛ ليتمكنوا منها قدر الإمكان.

٢) **النص المقرر:** قصة عدل المأمون (الكتاب المقرر ــ الجزء الثاني ــ ص٧٤).

٣) **الأهداف:** يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق الأهداف التالية:

١- تكرار جمل مضبوطة بالشكل كما استمعوا إليها.

٢- تنفيذ تعليمات شفوية توجه إليهم.

٣- الاستيعاب السمعي للمفردات، ويتمثل في:

أ) تحديد معاني مفردات وردت في النص (قصة عدل المأمون التي سيستمع إليها التلامذة).

ب) ذكر أضداد مفردات وردت في النص (القصة السابقة).

ج) تمييز الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات.

د) الاستيعاب السمعي للفكر، ويتمثل في الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.

٤) **استراتيجية التعليم:** وتستند إلى جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تعريف التلامذة بأهداف الوحدة التعليمية، وتهيئتهم للاستماع الجيد والتأكد من ذلك. وثانيهما عملي ويتضمن الخطوات الإجرائية التي ينبغي للمعلم/المعلمة أن يتبعها في تعليم الوحدة التعليمية، وتتلخص في استماع التلامذة للقصة، وقيام المعلم/المعلمة بنشاطات وفعاليات لغوية تستهدف تدريب التلامذة على مهارات الاستماع. وينتهي هذا الجانب العملي بتوزيع أوراق النشاط الذي ينبغي أن يقوم به التلامذة في بيوتهم.

٥) **النشاط البيتي:** ويتضمن قصة يُطْلَبُ إلى التلامذة قراءتها، وتدريبات تعزز ما اكتسبه التلامذة من مهارات الاستماع. أما استراتيجية التعليم المتبعة في النشاط البيتي، فتقوم على جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تأكد المعلم/المعلمة من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط (قراءة القصة، والإجابة عمّا يليها من أسئلة)، وتذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط. وثانيهما عملي، ويتضمن الخطوات الإجرائية التي ينبغي للمعلم/المعلمة القيام بها. ويمكن تلخيصها بعرض القصة على التلامذة، ومناقشة التلامذة في أسئلة النشاط سؤالاً سؤالاً وتصحيح أخطائهم، ومن ثم تدريب التلامذة على تنفيذ التعليمات الشفوية التي توجه إليهم، والتكرار الصحيح لجمل يستمعون إليهم. وينتهي الجانب العملي بقيام المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة لإجراء تدريبات علاجية تساعدهم على التخلص منها، وتنمي مهارات الاستماع لديهم.

٢- **الوحدة التعليمية الثانية:** وهي مخصصة للمهارة اللغوية الثانية (المحادثة).

١) **الزمن المخصص:** حصتان دراسيتان، مدة كل منهما خمس وأربعون دقيقة؛ إحداهما لتعليم التلامذة مهارات المحادثة، والثانية للنشاط البيتي الذي يهدف إلى تعزيز مهارات المحادثة التي اكتسبها التلامذة في الحصة الأولى، وتدريبهم على ذلك؛ ليتمكنوا منها قدر الإمكان.

٢) **النص المقرر:** في معسكر الطلائع (الكتاب المقرر ــ الجزء الثاني ــ ص١٢٦).

٣) **الأهداف:** يتوقع بعد تطبيق هذه الوحدة التعليمية أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق ما يلي:

١- النطق السليم للحروف الهجائية والكلمات والجمل.

٢- تسمية أشياء مألوفة.

٣- الاستجابة لصورة، ويتضمن هذا الهدف:

أ) تسمية أشياء، وحيوانات وأناس مختلفين.

ب) إدراك المفاهيم الاتجاهية والمكانية.

ج) إدراك المفاهيم الكمية.

د) الإخبار عمّا يحدث.

ه) توقع الحوادث.

و) تصنيف الأشياء.

ز) فهم المشكلات.

ح) رواية قصة عن صورة تعرض عليهم.

٤) **استراتيجية التعليم:** وتستند إلى جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تعريف التلامذة بأهداف الوحدة التعليمية، والتمهيد لتهيئة أذهان التلامذة وإثارتهم لمتابعة الدرس، وثانيهما عملي، ويتضمن الخطوات الإجرائية الواجب اتباعها في تعليم الوحدة التعليمية، وتتلخص في توجيه المعلم/المعلمة إلى التلامذة بعض الأسئلة لتدريبهم على النطق السليم للحروف والكلمات، وعرض عدد من

الصور على التلامذة وسؤالهم عن مسمياتها، ومن ثم عرض الصورة (اللوحة) المخصصة لهذه الوحدة التعليمية، وتوجيه أسئلة عن مضمونها تهدف إلى تدريب التلامذة والاستماع إليهم بانتباه شديد واهتمام كبير، وإفساح المجال لهم في التحدُّث دون مقاطعة والثناء على الجيد ومناقشة الأخطاء وتصحيحها، وترك وقت كافٍ لقيام التلامذة بكتابة الأثر السبوري. وينتهي الجانب العملي بتوزيع النشاط البيتي على التلامذة وتدريبهم على كيفية حل بنوده.

٥) **النشاط البيتي:** ويتضمن خمسة بنود: يطلب في الأول النظر إلى مجموعة من الصور وكتابة أسمائها، ويطلب في الثاني كتابة ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف (س) على أن يكون في الأولى في أول الكلمة، وفي الثانية في وسطها، وفي الثالثة في آخرها، وفي البند الثالث يُطْلَبُ من التلامذة كتابة ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف الثاء (ث) على أن يكون في أول الأولى وفي وسط الثانية وفي آخر الثالثة (ومن الطبيعي أن يتغير الحرفان المذكوران في كل حصة محادثة). أما البند الرابع، فيُطْلَبُ فيه من التلامذة النظر إلى الصورة الموجودة والإجابة شفهياً عن كل سؤال يليها ومن ثم كتابة الإجابة في المكان المناسب. وفي البند الخامس والأخير يطلب إلى التلامذة التحدث شفهياً عن الصورة السابقة الذكر، ومن ثم كتابة ذلك في حدود أربعة أسطر.

وتقوم استراتيجية التعليم في النشاط البيتي على جانبين: أولهما نظري، ويتضمن التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط التي وزعت عليهم في الحصة السابقة، وتذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط. وثانيهما عملي يمكن تلخيص خطواته بطلب المعلم/المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الأول، والسؤال عن أسماء الصور صورة صورة، وكذلك الأمر في البندين: الثاني والثالث من بنود النشاط، ثم يعرض المعلم/المعلمة على التلامذة الصورة (اللوحة) المخصصة للنشاط البيتي ويوجه إلى التلامذة الأسئلة التي تليها سؤالاً سؤالاً مع مناقشة التلامذة في إجاباتهم وتدوين الإجابات الصحيحة على السبورة أو عرضها من خلال بطاقات أو شفافيات. وفي البند الخامس يُفْسَح في المجال للتلامذة للتحدث عن مضمون الصورة مع استماع المعلم/المعلمة إلى التلامذة الذين يتحدثون دون مقاطعة وتركهم على حريتهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم. ويلي ذلك قيام التلامذة بتصحيح إجاباتهم. وتجدر الإشارة إلى أن عملية التقويم تكون مستمرة في كل ما سبق؛ فتُعَزَّزُ الإجابات الصحيحة ويُنَاقَشُ التلامذة في الإجابات الخاطئة. ويكون المعلم/المعلمة القدوة الحسنة لتلامذته في حسن الاستماع وسلامة النطق؛ فالتلامذة يقلدون المعلمين في كل شيء. ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى ضرورة رصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ لوضع تدريبات علاجية لها تساعد التلامذة على تجنبها وتلافيها محادثة وقراءة وكتابة.

٣- **الوحدة التعليمية الثالثة:** وهي مخصصة للمهارة اللغوية الثالثة (القراءة):

١) **الزمن المخصص:** حصتان دراسيتان، مدة كل منهما خمس وأربعون دقيقة، إحداهما لتعليم التلامذة مهارات القراءة، والثانية للنشاط البيتي الذي يهدف إلى تعزيز مهارات القراءة التي اكتسبها التلامذة في الحصة السابقة، وتدريبهم على ذلك، ليتمكنوا منها قدر الإمكان.

٢) **النص المقرر:** ميسلون (الكتاب المقرر ــ الجزء الثاني ــ ص١٠٤).

٣) **الأهداف:** يتوقع من التلامذة ــ بعد تطبيق الوحدة التعليمية ــ أن يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف التالية:

١- القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.

٢- الاستيعاب القرائي لمضمون النص.

٣- الاستيعاب القرائي لمفردات النص.

٤) **استراتيجية التعليم:**

تقوم استراتيجية تعليم هذه الوحدة على جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تعريف التلامذة بالأهداف المنشودة من تعليمها، وتهيئة أذهانهم للدرس وتشويقهم لمتابعته، وثانيهما عملي، ويتضمن تكليف التلامذة قراءة النص المقرر قراءة صامتة؛ لتدريبهم على مهاراتها، ومن ثم توجيه أسئلة إليهم للوقوف على مدى استيعابهم لمضمون النص، وقراءة المعلم/المعلمة المقطع الأول من النص قراءة جهرية بصوت واضح ومسموع ومعبر وبسرعة مناسبة، ويلي ذلك قيام التلامذة بقراءة المقاطع الأخرى قراءة جهرية، وإعادة قراءة النص مرة ثانية؛ لتدريب التلامذة على مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة ــ تحديد الفكر ــ السؤال عن معاني بعض المفردات،...) والانتقال بعد ذلك إلى القراءة الجهرية الأخيرة لمقطع من النص المقرر، للقيام بإجراء بعض التدريبات التي تستهدف تدريب التلامذة على المهارات اللغوية المختلفة ولاسيما مهارات القراءة، ويجري المعلم/المعلمة تقويماً نهائياً للوقوف على مدى اكتساب التلامذة لمهارات القراءة. وتنتهي بتوزيع النشاط البيتي على التلامذة ومساعدتهم في حلها، وذلك بعد أن يكون التلامذة قد قاموا بكتابة الأثر السبوري.

٥) **النشاط البيتي:**

ويتألف النشاط البيتي من سبعة بنود يُطْلَبُ من التلامذة في البند الأول قراءة النص المقرر في ورقة النشاط، ومن ثم الإجابة عن البنود التي تليه؛ وفي الثاني قراءة مقطع قراءة صامتة، ومن ثم ضبطه بالشكل كما لو كانوا يقرؤونه قراءة جهرية؛ وفي الثالث كتابة عنوان لكل مقطع من مقاطع النص؛ وفي الرابع كتابة معاني وأضداد أربع مفردات محددة؛ وفي الخامس ذكر المفرد من ثلاث كلمات كُتِبَتْ بصيغ الجمع؛ وفي السادس وضع أربع كلمات محددة في جمل مفيدة؛ وفي البند الأخير يُطْلَبُ إلى التلامذة تلخيص النص المقرر في حدود أربعة أسطر.

وتقوم استراتيجية التعليم في النشاط البيتي على جانبين: أولهما نظري، يتضمن التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط البيتي التي وزعت عليهم في الحصة السابقة، وتذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط. وثانيهما عملي يتضمن الخطوات الإجرائية التالية:

١- قيام التلامذة بقراءة نص النشاط البيتي قراءة مقطعية...
٢- تكليف أحد التلامذة بقراءة المجموعة الأولى من الأسئلة، فيقرأ التلميذ/ة السؤال، ويجيب عنه.
٣- إخراج أحد التلامذة إلى السبورة لكتابة المقطع المراد ضبطه بالشكل (السؤال الثاني).
٤- في كل من السؤال الثالث والرابع والخامس والسادس يقرأ التلميذ/ة السؤال ويجيب عنه (ذكر فكرة رئيسة ـــ معنى كلمة ـــ ضد كلمة ـــ المفرد من كلمة تدل على الجمع ـــ وضع كلمة في جملة مفيدة).

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنه في كل من الخطوات السابقة يقوم المعلم/المعلمة بتقويم الإجابات؛ فيعزز الصحيحة، ويصحح الأخطاء، ويشجع التلامذة، ويتم تثبيت الإجابات على السبورة أو من خلال بطاقات توضع في لوحات جدارية أو جيبية أو وبرية أو من خلال شفافيات...

٥- قيام بعض التلامذة بقراءة الملخصات التي كتبوها للنص، وحبذا لو قام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على عرض ملخصاتهم شفهياً.
٦- قيام التلامذة بتصحيح إجاباتهم مع تجوال المعلم/المعلمة بينهم؛ لمراقبتهم، وإعطائهم ما يلزم من توجيهات وإرشادات.

وتجدر الإشارة إلى مسألتين هامتين: أولاهما أهمية قيام المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة وتعرف مواطن الضعف لديهم في اكتساب مهارات القراءة والتمكن منها؛ ليجري لهم تدريبات علاجية تساعدهم على التخلص ممّا يعانونه من ضعف، وتساهم في تمكنهم من المهارات اللغوية، ولاسيما مهارات فن القراءة. وثانيهما أن لا يغرب عن ذهن المعلم/المعلمة أن مهارات الفنون اللغوية المختلفة هي مهارات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض، ومن هنا، فيتوجب على المعلم/المعلمة أن لا يقصر اهتمامه على المهارات اللغوية الذي يكون موضوع الدراسة، بل يتعدى ذلك إلى المهارات اللغوية الأخرى.

٤- **الوحدة التعليمية الرابعة:** وهي مخصصة للمهارة اللغوية الرابعة (الكتابة):

١) **الزمن المخصص:** أربع حصص دراسية ـــ مدة كل واحدة خمس وأربعون دقيقة ـــ اثنتان منهما للجزء الأول (التعبير)، ومثلهما للجزء الثاني (الإملاء والخط). وحصتا الجزء الأول واحدة منهما لتعليم مهارات التعبير والثانية للنشاط البيتي المخصص لتلك المهارات. وحصتا الجزء الثاني واحدة منهما لتعليم مهارات الإملاء والخط، والثانية للنشاط البيتي المخصص لمهاراتهما.
٢) **النص المقرر للجزء الأول (التعبير):** عيد الجلاء (الكتاب المقرر ـــ الجزء الثاني ـــ ص١١٥)

٣) الأهداف: يتوقع بعد تطبيق الجزء الأول من هذه الوحدة التعليمية أن يتمكن التلامذة من تحقيق الأهداف التالية:

أ) استخدام التركيب اللغوي السليم.

ب) تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.

ج) تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.

د) استعمال علامات الترقيم بشكل صحيح.

ه) كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر.

٤) استراتيجية التعليم للجزء الأول (التعبير):

تستند استراتيجية تعليم الجزء الأول (التعبير) من المهارة اللغوية الرابعة (الكتابة) إلى جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تذكير التلامذة بالأهداف المرجوة من تعليم هذه الوحدة، وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد وتشوقيهم لمتابعته؛ وثانيهما عملي، ويتضمن الخطوات الإجرائية التي يمكن اختصارها بما يلي:

١- قيام التلامذة بقراءة النص المقرر قراءة صامتة.

٢- توجيه أسئلة إلى التلامذة للوقوف على مدى فهمهم النص السابق.

٣- قيام المعلم/المعلمة بقراءة المقطع الأول قراءة جهرية معبرة.

٤- قيام التلامذة بقراءة مقطعية جهرية للنص...

٥- توجيه أسئلة إلى التلامذة تتضمن السؤال عن عنوان مناسب للنص، ومعاني بعض المفردات، وتحديد الفكر الرئيسة فيه.

٦- القيام بالنشاط وإجراء التدريبات، وتتضمن هذه الخطوة الإجرائية ما يلي:

أ) قيام المعلم/المعلمة بتوجيه أسئلة إلى التلامذة، مثل: (من يذكر آية كريمة تتحدث عن الشهادة والشهداء؟، ماذا قال القائد الخالد حافظ الأسد في الشهداء؟ ...).

ب) تدريب التلامذة على استخدام التركيب اللغوي المناسب.

ج) تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة مع إعطائهم حرية تغيير ترتيب الكلمات وإضافة كلمات جديدة تساعدهم على تأليف الجملة.

د) تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة دون زيادة عليها أو نقصان.

ه) تدريب التلامذة على استعمال علامات الترقيم.

و) تدريب التلامذة على إلقاء كلمات في مناسبات مختلفة (عيد الجلاء ــ عيد الأم ــ عيد المعلم،...).

٧- قيام التلامذة بكتابة الأثر السبوري.

٨- توزيع النشاط البيتي المتعلق بالتعبير على التلامذة، وتدريبهم على كيفية حل بنوده؛ استعداداً لمناقشة ذلك في الحصة الثانية المخصصة للنشاط البيتي.

٥) النص المقرر للنشاط البيتي: الكهرباء.

٦) استراتيجية تعليم النشاط البيتي للجزء الأول (التعبير):

تعتمد استراتيجية تعليم النشاط البيتي للجزء الأول (التعبير) من المهارة اللغوية الرابعة (الكتابة) على جانبين: أولهما نظري، يتضمن تأكد المعلم/المعلمة من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط البيتي، وتذكيرهم بالأهداف المتوخاة من تعليم هذا الجزء؛ وثانيهما عملي يتضمن الخطوات الإجرائية التالية التي يمكن اختصارها بما يلي:

١- قيام التلامذة بقراءة النص المقرر (الكهرباء) قراءة جهرية مقطعية.

٢- قيام التلامذة بقراءة بنود السؤال الأول والإجابة عنها بنداً بنداً، ويستمع المعلم/المعلمة إلى إجابات التلامذة باهتمام كبير وانتباه شديد؛ فيعزز القراءات الصحيحة في (١-) والإجابات الصحيحة في (٢-)، ويثني على أصحابها، ويصحح القراءات/الإجابات الخاطئة عن طريق المناقشة الجماعية، ويشجع أصحابها على تجنبها وتلافيها والتخلص منها، ويقدم القدوة الحسنة، فاللغة إنما تتعلم بالمحاكاة.

٣- يتبع المعلم/المعلمة في السؤالين: الثالث والرابع. ما سبق ذكره في الخطوة السابقة.

٤- يعرض المقطع المخصص للسؤال الخامس، وذلك بكتابته على السبورة أو بعرضه عن طريق شفافية تلصق على السبورة أو توضع في لوحة جدارية أو وبرية أو مغناطيسية. وقد تعرض عن طريق السبورة الضوئية، وتتم قراءة المقطع من التلامذة ومن ثم الإجابة وذلك بالسؤال عن علامة الترقيم المناسبة التي يجب أن توضع في كل مربع فارغ، وذلك عن طريق المناقشة الجماعية.

٥- يتبع المعلم/المعلمة في حل السؤال السادس الذي يتعلق بكتابة خمس جمل تتضمن علامات الترقيم التالية (النقطة ــ النقطتان ــ الفاصلة ــ علامة التعجب ــ علامة الاستفهام). ما سبق ذكره في الخطوة الثانية.

٦- يمكن للمعلم/المعلمة اتباع طرائق عديدة في تصحيح موضوع التعبير، ومن ذلك مثلاً: قيام أحد التلامذة بكتابة موضوعه على سبورة الصف، في حين يستمع المعلم/المعلمة إلى عدد من التلامذة، وهم يقرؤون موضوعاتهم على مسمع زملائهم. وتتم عملية التصحيح بقيادة المعلم/المعلمة لمناقشة جماعية إلى أن ينتهي التلميذ/ة من كتابة موضوعه على السبورة؛ فتتم عملية قراءة الموضوع وتصحيحه بالأسلوب السابق ذكره. وفي نهاية الحصة يصطحب المعلم/المعلمة معه بعض الموضوعات الأخرى، ويقوم بتصحيحها وتدوين الملاحظات عليها.

٧- يعطي المعلم/المعلمة التلامذة وقتاً كافياً لتصحيح إجاباتهم.

ومن الأهمية بمكان أن يقوم المعلم/المعلمة بتسجيل الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ لإجراء تدريبات علاجية تجنبهم الوقوع فيها، وتساعدهم على اكتساب مهارات الكتابة (التعبير).

٧) **النص المقرر للجزء الثاني (الإملاء والخط):** عيد الجلاء (الكتاب المقرر ــ الجزء الثاني ــ ص١١٥).

٨) **الأهداف:** يتوقع بعد الانتهاء من تطبيق الجزء الثاني (الإملاء والخط) من هذه الوحدة التعليمية التي تتعلق بالمهارة اللغوية الرابعة (الكتابة) أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق الأهداف التالية:

١- استخراج الكلمات التي تحتوي على همزات متوسطة من جمل/نص يعطى لهم.

٢- تعليل سبب كتابة الهمزة المتوسطة في الحالات المختلفة.

٣- ذكر كلمات تشتمل على همزات متوسطة في الحالات المختلفة:

أ) مكتوبة على ألف.

ب) مكتوبة على واو.

ج) مكتوبة على نبرة.

د) مكتوبة على السطر.

٤- كتابة كلمات تشتمل على همزات متوسطة في الحالات المختلفة كتابة صحيحة.

٥- الكتابة بخط النسخ كتابة واضحة وجميلة.

٩) **استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):**

تستند استراتيجية تعليم الجزء الثاني (الإملاء والخط) من المهارة اللغوية الرابعة (الكتابة) على جانبين: أولهما نظري، ويتضمن تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من تعليم الإملاء والخط، وتهيئة أذهانهم للدرس المقرر وتشويقهم لمتابعته؛ وثانيهما عملي يتضمن الخطوات الإجرائية التي يتبعها المعلم/المعلمة في تعليم الإملاء والخط، التي يمكن اختصارها بما يلي:

١- عرض النص على التلامذة.

٢- قيام التلامذة بقراءة النص قراءة صامتة.

٣- توجيه المعلم/المعلمة إلى التلامذة أسئلة للوقوف على مدى فهمهم للنص.

٤- قيام التلامذة بقراءة النص قراءة جهرية مقطعية، وتصحيح الأخطاء، وتوجيه أسئلة إلى التلامذة تتضمن (وضع عنوان مناسب للنص ــ تحديد فكرة ــ معاني بعض المفردات،...).

٥- سؤال التلامذة عن أنواع الهمزات، ومن ثم استخراج الكلمات التي تشتمل على همزات متوسطة، وتسجيل ذلك على السبورة بشكل مرتب.

٦- مناقشة التلامذة في تلك الكلمات؛ لاستقراء القواعد الجزئية التي تتعلق بكل حالة، ومن ثم جمعها في قاعدة عامة لكتابة الهمزات المتوسطة، وقراءتها، وضرب أمثلة عليها، وإجراء اختبارات مرحلية للتأكد من فهم التلامذة لكل قاعدة من القواعد الجزئية، وإجراء تدريبات على كل حالة من حالات الهمزة المتوسطة، وإجراء اختبار نهائي يستهدف وقوف المعلم/المعلمة على مدى فهم التلامذة لقاعدة كتابة الهمزة المتوسطة.

٧- تدريب التلامذة على الكتابة بخط النسخ من خلال العبارة التالية: "لم يتحقق الجلاء إلا بعد نضال دام ربع قرن من الزمن"

٨- قيام التلامذة بكتابة الأثر السبوري.

٩- وتنتهي الحصة بتوزيع النشاط البيتي على التلامذة، وتدريبهم على حله.

١٠) استراتيجية تعليم النشاط البيتي للجزء الثاني من الوحدة التعليمية الرابعة:

إن النص المقرر للنشاط البيتي هو "وصية المهلب بن أبي صفرة" وسبقت الإشارة إلى أن الزمن المخصص لتنفيذ هذا النشاط هو حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة.

ويتألف هذا النشاط من سبعة بنود تلت النص المقرر، يطلب فيها من التلامذة:

١- قراءة النص والإجابة عن السؤال الأول الذي يتضمن سبعة بنود تتعلق بمضمون النص.

٢- استخراج الكلمات التي تحتوي على همزات متوسطة في النص السابق، ووضعها في الأمكنة المناسبة من الجدول المرافق.

٣- كتابة ثلاث كلمات في كل منها همزة متوسطة كتبت على ألف، ثم وضعها في جملة مفيدة.

٤- كتابة ثلاث كلمات في كل منها همزة متوسطة كتبت على واو، ثم وضعها في جملة مفيدة.

٥- كتابة ثلاث كلمات في كل منها همزة متوسطة كتبت على نبرة، ثم وضعها في جملة مفيدة.

٦- كتابة ثلاث كلمات في كل منها همزة متوسطة كتبت على السطر، ثم وضعها في جملة مفيدة.

٧- كتابة مقطع محدد بخط النسخ، وهو: "لما شعر المهلب بن أبي صفرة بدنو أجله، استدعى أبناءه، وقدم لهم النصائح".

وتستند استراتيجية تعليم هذا النشاط البيتي على جانبين: أولهما نظري، يتضمن التأكد من قيام التلامذة بالإجابة عن الأسئلة السابقة، وتذكيرهم بالأهداف المتوخاة من الجزء الثاني من الوحدة التعليمية الرابعة، وثانيهما عملي، يتضمن الخطوات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم/المعلمة في تنفيذ هذا النشاط. ويمكن اختصار تلك الخطوات بما يلي:

١- قراءة التلامذة للنص المقرر قراءة جهرية مقطعية.

٢- قراءة التلامذة بنود السؤال الأول والإجابة عنها بنداً بنداً.

٣- يتبع المعلم/المعلمة في كل من السؤال الثاني والثالث والرابع والخامس، ما اتبعه في السؤال الأول.

وتجدر الإشارة إلى أن المعلم/المعلمة يستمع إلى إجابات التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير، وتعزيز القراءات/الإجابات الجيدة ويثني على أصحابها، ويصحح القراءات الخاطئة عن طريق المناقشة الجماعية، ويشجع مرتكبيها على تجنبها وتلافيها، ويقدم القدوة الحسنة، فاللغة تتعلم بالمحاكاة.

٤- أما بالنسبة للسؤال السابع، فيخرج المعلم/المعلمة عدداً من التلامذة إلى السبورة لكتابة العبارة المقررة بخط النسخ مع مراقبتهم، وتصحيح الأخطاء، وإعطائهم التعليمات والإرشادات المناسبة.

٥- يقوم التلامذة بكتابة الأثر السبوري، وتصحيح أخطائهم.

ومن الأهمية بمكان أن يقوم المعلم/المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ ليجري لها تدريبات علاجية تساعد التلامذة على تجنبها، وتمكنهم من مهارات الإملاء والخط.

والجدول التالي يبين الوحدات التعليمية التي تضمنها البرنامج المقترح لتعليم المهارات اللغوية المختلفة:

الجدول رقم (٢٩)

الوحدات التعليمية في البرنامج المقترح لتعليم المهارات اللغوية

الوحدة التعليمية	الفن اللغوي	النص المقرر
الأولى	الاستماع	قصة عدل المأمون
الثانية	المحادثة	في معسكر الطلائع
الثالثة	القراءة	ميسلون
الرابعة	الكتابة	عيد الجلاء

وهذه النصوص المقررة أُخِذَت من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية المقرر للصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في العام الدراسي الذي طبق فيه البرنامج التعليمي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

وثمة ملاحظة هامة لابد من الوقوف عندها، وهي أن الخطوات الإجرائية التي ينبغي اتباعها في تعليم كل وحدة تعليمية والنشاط البيتي المرافق لها إنما ذكرت بلغة البرقيات في أثناء الحديث عن استراتيجية التعليم للوحدات التعليمية في البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى أنه سبق التحدث عن هذه الخطوات بشكل مختصر في (٩/٤ طرائق مقترحة لتعليم مهارات الفنون اللغوية)، وبشكل تفصيلي في البرنامج التعليمي (الملحق رقم ــ ٥ــ).

سادساً ــ الاختبارات البعدية:

في البحث أربعة اختبارات بعدية: أولها لمهارات الاستماع، وثانيها لمهارات المحادثة (الكلام)، وثالثها لمهارات القراءة، ورابعها لمهارات الكتابة (التعبير والإملاء والخط).

وتهدف هذه الاختبارات إلى قياس مستوى تحصيل تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق. والغاية من ذلك مقارنة نتائج هذه الاختبارات بعد تنفيذ البرنامج التعليمي للمهارات اللغوية المختلفة مع نتائج الاختبارات القبلية قبل تنفيذ البرنامج التعليمي، ومعالجتها إحصائياً؛ وذلك للوقوف على مدى فاعلية هذا البرنامج التعليمي المقترح.

وتجدر الإشارة إلى أن كل اختبار بعدي مكافئ لنظيره القبلي من حيث: النصوص، والمهارات اللغوية، وبنود كل اختبار، والدرجات المخصصة له.

والجداول التالية تبين محاور الاختبارات البعدية والبنود المخصصة لقياس المهارات الفرعية لكل مهارة لغوية:

الجدول رقم (٣٠)

محاور اختبار الاستماع البعدي

رقم المحور	مهارات الاستماع	عدد البنود
١	تكرار التلميذ لجملة يستمع إليها	١
٢	اتباع التلميذ لتعليمات شفوية توجه إليه	١
٣	استيعاب التلميذ السمعي للمفردات	١
٤	استيعاب التلميذ السمعي للنصوص	١
المجموع		٤

ولدى مقارنة هذا الجدول مع نظيره في الاختبارات القبلية ــ اختبار الاستماع القبلي ــ (الجدول رقم ٢١) نجد التطابق الكامل بينهما من حيث المهارات التي يقيسانها، وعدد البنود التي تقيس كل مهارة من مهارات الاستماع، وكذلك الزمن المخصص لإجراء كل منها؛ إذ إنه حصة دراسية في كل منهما.

الجدول رقم (٣١)

محاور اختبار المحادثة البعدي

رقم المحور	مهارات المحادثة (الكلام)	عدد البنود
١	المهارة الرئيسة الثانية (تسمية الأشياء المألوفة)	١
٢	المهارة الرئيسة الثالثة (الاستجابة لصورة)، وتشمل على المهارات الفرعية التالية:	٧
	تسمية أشياء وحيوانات وأناس مختلفين في الصورة.	
	استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية.	
	استيعاب المفاهيم الكمية.	
	الإخبار عمّا يحدث.	
	توقع الحوادث.	
	تصنيف الأشياء.	
	فهم المشكلات.	
٣	المهارة الفرعية الثامنة من المهارة الرئيسة الثالثة (سرد قصة عن الصورة المعروضة)	١
٤	المهارة الرئيسة الأولى (النطق السليم للحروف)	مقابلات فردية
المجموع		٩

ولدى مقارنة هذا الجدول مع نظيره في الاختبارات القبلية ــ اختبار المحادثة القبلي ــ (الجدول رقم ٢٣)، نجد التطابق الكامل بينهما من حيث المهارات التي يقيسها كل منهما، وعدد البنود التي تقيس كل مهارة من مهارات المحادثة، وكذلك الزمن المخصص لإجراء كل منهما؛ إذ إنه حصة دراسية مدتها خمس وأربعون دقيقة.

الجدول رقم (٣٢)

محاور اختبار القراءة البعدي

رقم المحور	مهارات القراءة	عدد البنود
١	القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.	١
٢	الاستيعاب القرائي لمضمون النص.	٥
٣	الاستيعاب القرائي لمفردات النص.	
	أ) المهارة الفرعية الأولى (المفردات المشابهة في المعنى)	١
	ب) المهارة الفرعية الثانية (المفردات المخالفة في المعنى)	١
المجموع		٨

ولدى مقارنة الجدول السابق بنظيره في الاختبارات القبلية ــ اختبار القراءة القبلي ــ (الجدول رقم ٢٥) نجد التطابق بينهما من حيث المهارات التي يقيسانها، وعدد بنودهما التي تقيس كل مهارة من مهارات القراءة، وكذلك الزمن المخصص لإجراء كل منهما، إذ إنه حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة.

الجدول رقم (٣٣)

محاور اختبار الكتابة البعدي

رقم المحور	مهارات الكتابة	عدد البنود
١	استخدام التركيب اللغوي المناسب.	١٠
٢	تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.	٥
٣	تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.	٥
٤	استعمال علامات الترقيم المناسبة.	٨
٥	كتابة كلمات من الذاكرة.	٨
٦	الكتابة بخط واضح وجميل.	١
المجموع		٣٧

ولدى مقارنة الجدول السابق بنظيره في الاختبارات القبلية ـــ اختبار الكتابة القبلي ـــ (الجدول رقم ٢٧)، نجد التطابق بينهما من حيث المهارات التي يقيسانها، وعدد بنودهما التي تقيس كل مهارة من مهارات الكتابة، وكذلك الزمن المخصص لإجراء كل منهما؛ إذ إنه حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة.

وتبين الجداول التالية توزع درجات الاختبارات البعدية؛ وتفصيل ذلك أن الجدول (٣٤) يبين توزيع درجات اختبار الاستماع البعدي على بنوده التي تقيس مهاراته المختلفة:

الجدول رقم (٣٤)

توزع درجات اختبار الاستماع البعدي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة المخصصة
١	اكتب الجملة التي ستستمع إليها: "ما أجمل الدين والدنيا إذا اجتمعا"	ست درجات
٢	اكتب اسم المدينة التي تعيش فيها في منتصف الجدول التالي، وضع خطاً تحته، ثم أكمل الخط ليصير مربعاً أو مستطيلاً حول اسمك وأخيراً ارسم دائرة حول المربع أو المستطيل	ثلاث درجات
٣	ضع خطاً تحت الكلمة الغريبة عن بقية الكلمات في كل قائمة مما يلي	ست درجات
٤	أجب عن الأسئلة الخمسة التالية بعد استماعك للقصة التالية: (سعيد وأبوه)	عشر درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

ويوضح الجدول التالي توزع درجات اختبار المحادثة على بنوده التي تقيس مهاراته المختلفة:

الجدول رقم (٣٥)

توزع درجات اختبار المحادثة البعدي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة المخصصة
١	انظر إلى الصور الموجودة أمامك ثم اكتب أسماءها بالترتيب.	خمس درجات
٢	انظر إلى الصورة الموجودة أمامك بإمعان، ثم أجب عن الأسئلة التي تليها.	عشر درجات
٣	تحدث-كتابة- في حدود أربعة أسطر عن أي موضوع أو قصة توحي لك به الصورة السابقة.	خمس درجات
٤	مقابلات فردية للتلامذة لمعرفة مدى سلامة النطق لديهم	خمس درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

ويكشف الجدول (٣٦) توزع درجات اختبار القراءة البعدي على بنوده التي تقيس مهاراته المختلفة:

الجدول رقم (٣٦)

توزع درجات اختبار القراءة البعدي على بنوده

تسلسل	بنود الاختبار	الدرجة العظمى
١	اضبط بالشكل المقطع التالي	عشر درجات
٢	اقرأ كل سؤال من الأسئلة التالية، وضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة.	خمس درجات
٣	ضع خطاً تحت الكلمة المشابهة في المعنى لكل كلمة من الكلمات الخمس الأساسية.	خمس درجات
٤	ضع خطاً تحت الكلمة الغريبة في المعنى عن كل كلمة من الكلمات الخمس الأساسية.	خمس درجات
	المجموع	خمس وعشرون درجة

أما الجدول التالي، فإنه يوضح توزع درجات اختبار الكتابة البعدي على بنوده التي تقيس مهاراته المختلفة:

الجدول رقم (٣٧)

توزع درجات اختبار الكتابة البعدي على بنوده

رقم البند	بنود الاختبار	الدرجة العظمى
١	اختر الكلمة المناسبة وضعها مكان النقاط لتكملة الجمل التالية.	خمس درجات
٢	استخدم الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الخمسة التالية في جمل مفيدة ويمكنك أن تضيف من عندك إلى الكلمات المذكورة كلمات تساعدك في تأليف كل جملة.	خمس درجات
٣	كَوِّن جملة مفيدة من الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور الخمسة التالية دون زيادة أو نقصان.	خمس درجات
٤	اقرأ المقطع التالي، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة.	أربع درجات
٥	اكتبوا كل كلمة أمليها عليكم في المكان المخصص لها في الجدول التالي.	أربع درجات
٦	اكتب بخط النسخ العبارة التالية: "لله در الحسد ما أعدله! بدأ بصاحبه فقتله"	درجتان
	المجموع	خمس وعشرون درجة

ولدى مقارنة الجداول السابقة (٣٤-٣٥-٣٦-٣٧) مع ما يقابلها من جداول الاختبارات القبلية (٢٢-٢٤-٢٦-٢٨) نجد تطابقاً بينها من حيث: عدد بنود كل اختبار من جهة، والدرجات المخصصة لكل بند من جهة أخرى.

سابعاً ــ المقابلات الفردية (الملحق رقم ــ ٢٨ ــ):

تهدف المقابلات الفردية إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارة الأولى من مهارات المحادثة (النطق السليم للحروف والكلمات).

ويجري المعلم/المعلمة هذه المقابلات بعد الانتهاء من تطبيق اختبار المحادثة القبلي وكذلك البعدي.

وتنفذ هذه المقابلات على الشكل التالي: يقوم المعلم/المعلمة باستدعاء كل تلميذ/ة على حدة، ويعرض عليه لوحة فيها صور لأشياء مختلفة (طيور، حيوانات، نباتات،...)، ويطلب من التلميذ/ة أن ينطق اسم المسمى في الصور الخمس التي يشير إليها المعلم/المعلمة. ويتم الانصات الجيد للتلميذ/ة؛ ليتعرف المعلم/المعلمة على مدى تمكن المفحوص من مهارة النطق السليم، ويضع الدرجة المناسبة له؛ لتضاف إلى درجاته في البنود الثلاثة السابقة في اختبار المحادثة.

وتجدر الإشارة إلى أن الدرجة العظمى للمقابلة هي خمس درجات. أما الزمن المخصص لإجراء المقابلات، فهو حصة دراسية مدتها خمس وأربعون دقيقة.

ثامناً ــ تحليل المحتوى (الملحق رقم ــ ٧ ــ):

يتجلى الهدف من استخدام هذه الأداة في تحديد الوحدات التعليمية التي اشتمل عليها كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ المقرر في الصف الرابع من الحلقة الأولى، في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي، في العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة التي تقدمت بها باسلة جلو، لنيل درجة الدكتوراه من كلية التربية في جامعة دمشق، قد تضمنت تحليلاً شاملاً لكتب اللغة العربية المقررة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وسيأتي الحديث عن ذلك في الفصل السادس من هذه الدراسة (نتائج البحث).

٥/٤/٢ ــ المراحل التي مرت بها أدوات البحث قبل أن تأخذ شكلها النهائي:

مرت أدوات البحث بمراحل عديدة قبل أن تأخذ شكلها النهائي ويتم تطبيقها.

ويمكن اختصار تلك المراحل بالخطوات التالية:

١-مرحلة الدراسة والاطلاع:

وفي هذه المرحلة تم السعي وبذل الجهد؛ للحصول على كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ المقرر للصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي، ودليل المعلم للكتاب السابق، ومناهج اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والدليل الإحصائي، والبلاغات الوزارية التي تتعلق بتعليم مادة اللغة العربية، والدراسات السابقة عربية كانت أم أجنبية،

وكل ما يتعلق بأدبيات البحث، ومقابلة عدد ممن يعلمون اللغة العربية والموجهين التربويين الذين يشرفون على تعليم اللغة العربية، والحوار مع تلامذة من الصف الرابع الأساسي في أثناء الزيارات الميدانية لمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي سواء أكان ذلك لحضور طلبة التربية العملية للدروس أو إعطائها.

٢- وضع الشكل الأولي:

الحق ــ والحق أقول ــ أنني أفدت أيما فائدة من كل ما سبق ذكره، ولاسيما في تصميم أدوات البحث (الاستبانات ــ الاختبارات القبلية والبعدية ــ البرنامج التعليمي)؛ فقد تم تحديد الأهداف المرجوة من كل أداة من الأدوات وتحديد محاورها، ومن ثم تم وضع الشكل الأولي لها.

٣- التعديل الأول:

عرض الشكل الأولي لأدوات البحث على الأستاذ المشرف؛ فوضع ملاحظاته الدقيقة، وآراءه السديدة؛ فتم التقيد بها، وأجريت التعديلات المطلوبة.

٤- التعديل الثاني:

بناءً على آراء الأستاذ المشرف، فقد تم توزيع أدوات البحث على عدد غير قليل من السادة المحكمين في كليتي التربية والآداب في جامعتي دمشق وحلب، فضلاً عن عدد من السادة المحكمين في جمهورية مصر العربية والمملكة الأردنية الهاشمية (الملحق رقم ــ ٨ ــ)؛ لأخذ آرائهم ومقترحاتهم وما يرونه من تصحيح أو تعديل أو حذف أو إضافة.

وقد تم عرض ذلك على الأستاذ المشرف الذي أوصى بالأخذ بها جميعاً؛ فجرى التعديل الثاني للأدوات.

٥- الدراسة الاستطلاعية:

طُبِّقَتْ أدوات البحث على عينة من تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

والجدول التالي يبين أعداد التلامذة وأسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (٣٨)

أسماء المدارس الرسمية للحلقة الأولى التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد التلامذة		
		الذكور	الإناث	المجموع
الأولى (الميدان)	الإمام رشيد الرضا	١٢	٣٨	٥٠
الثانية (القصاع)	الوحدة العربية	١١	١٦	٢٧
الثالثة (ركن الدين)	جرير	٢٠	١٠	٣٠
الرابعة (المهاجرين)	خولة الكندية	١٩	١٦	٣٥
الخامسة (المزة)	درة الهاشمية	١٥	٢٦	٤١
السادسة (القنوات)	حليمة السعدية	١٢	١٠	٢٢
المجموع	٦	٨٩	١١٦	٢٠٥

وقد استهدفت هذه الدراسة التأكد من مناسبة أدوات البحث للتلامذة، وتعرف الكلمات والعبارات والبنود الغامضة، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ كل اختبار، والوقوف على مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية، فضلاً عن التأكد من صدقها وثباتها.

وسيأتي الحديث عن الدراسة الاستطلاعية في الفصل السادس من هذه الدراسة (نتائج البحث ١/٢/٦)

٦- التطبيق النهائي لأدوات البحث:

طُبِّقَتْ أدوات البحث في العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م) على عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عدد أفرادها (٢٣٣) من التلامذة ــ منهم (١٠٣) من الإناث و(١٣٠) من الذكور ــ سُحِبَتْ بطريقة عشوائية من ست مدارس، سحبت بطريقة عشوائية من ست مناطق تعليمية في محافظة دمشق.

وسيأتي الحديث عن ذلك بشكل مفصل في (أولاً من ٥/٥ ــ عينة التلامذة).

٣/٤/٥ ــ أهم التعديلات التي طرأت على أدوات البحث قبل تطبيقها:

أولاً ــ مقدمة:

طرأت على أدوات البحث جميعاً تعديلات عديدة قبل أن تأخذ شكلها النهائي، ويتم تطبيقها على عينات البحث، وشملت التعديلات: التصحيح، والتعديل، والحذف، والإضافة. واستندت إلى ما يلي:

١- التقويم الذاتي المستمر لأدوات البحث.

٢- ملاحظات الأستاذ المشرف وتوجيهاته.

٣- آراء السادة المحكمين.

٤- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً ــ أهم التعديلات التي طرأت على استبانة التلامذة:

١- تعديل المحور الرابع الذي يتضمن سؤالاً عن أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في تعلم مهارات اللغة العربية؛ ليصبح سؤالين مفتوحين أولهما ماذا ترغب أن تقدم لك أسرتك كي يسهل عليك تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، وثانيهما ماذا ترغب من معلمك أن يفعل كي تحب اللغة العربية وتكتسب مهاراتها؟.

٢- تصحيح عبارة (لا تؤثر على)؛ لتصبح (لا تؤثر في).

٣- إضافة عبارة (وعدم وجود مكان هادئ للدراسة) إلى البند الخامس في الأسباب الأسرية.

٤- تعديل عبارة (الأسباب الشخصية)؛ لتصبح (الأسباب الفردية).

٥- تعديل عبارة (القدرة العقلية)؛ لتصبح (القدرة الإدراكية).

٦- وضع مربع بعد كل من (ذكر) و(أنثى) في البند الثالث من المحور الأول (البيانات الشخصية).

٧- إضافة (كثرة عدد أفراد الأسرة، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة) إلى البند الثالث من الأسباب الأسرية.

٨- تعديل عبارة (الخلافات الأسرية)؛ لتصبح (المشكلات الأسرية)، وتضمينها البنود التي وردت في (٧-).

٩- إضافة عبارة (في رأيكم) بين (الأساليب) و(التغلب...) في المحور الرابع.

١٠- استبدال كلمة (قلة) بكلمة (عدم)؛ وذلك في كل من البند الثالث والسادس والسابع في الأسباب التربوية.

ثالثاً ــ أهم التعديلات التي طرأت على استبانة أولياء الأمور:

١- تعديل المحور الذي يتضمن بنداً مفتوحاً عن أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها؛ ليصبح سؤالين مفتوحين أولهما هل تقدم الأسرة مساعدة لأبنائها في تعليم مهارات اللغة العربية؟، وثانيهما ما مقترحات الأسرة للعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها أبنائكم في تعلم مهارات اللغة العربية؟.

٢- إضافة عبارة (في رأيكم)، بين كلمتي (الأساليب) و(تحسين) في المحور الرابع.

٣- عدم ترك فراغ بين الواو والكلمة التي تليها حيثما وجدت.

٤- استبدال كلمة (إعاقات) بكلمة (إعاقة)؛ وذلك في البند الثاني من الأسباب الفردية.

٥- إضافة كلمة (الشهري) إلى الجدول الموجود في الوضع الاقتصادي للأسرة.

٦- إضافة كلمة (شهرياً) إلى نهاية البندين: الثاني والثالث في الوضع الاقتصادي للأسرة.

٧- تعديل البند الأول من الأسباب الفردية؛ ليصبح (ضعف القدرات الإدراكية) بدلاً من (ضعف القدرات العقلية).

٨- تعديل كلمة (عدم) في البند الثاني من الأسباب الأسرية، وكذلك البند الثاني والثالث والسادس والسابع من الأسباب التربوية؛ لتصبح (قلة).

٩- حذف (فلذات أكبادكم) ووضع (لأبنائكم التلامذة)؛ وذلك في مقدمة الاستبانة.

١٠- حذف (منا) ووضع (من الباحثة) في مقدمة الاستبانة.

١١- إضافة (انطلاقاً) قبل كلمة (ممّا) وذلك في السؤال الأول من مقدمة الاستبانة.

١٢- تعديل كلمة (علمية) في المستوى التعليمي الأول من المحور الأول؛ لتصبح (تعليمية).

١٣- إضافة كلمة (إتمام) إلى بداية المستوى التعليمي الثاني.

١٤- استبدال كلمة (تبدو) بكلمة (تتجلى) في البند الثاني من المحور الثالث.

١٥- تعديل (العمل) في البند الخامس من الأسباب الأسرية؛ لتصبح (عمل ابنكم).

رابعاً ــ أهم التعديلات التي طرأت على استبانة المعلمين / الموجهين:

١- حذف (أو سمعت عنها وقرأت نتائجها) من البند الثالث في (البيانات الشخصية).

٢- في (١ ً ــ في مجال الكتابة):

أ) إضافة (صحيحة) بين (جمل) و(تتضمن) في البند الثاني.

ب) إضافة (دون أخطاء) إلى نهاية البند الرابع من الموضوع السابق ذكره في (٢-).

ج) إضافة (الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة) في البند الخامس.

٣- حذف كلمة (معرفة) في كل من (أ، ب، ج، د)، ووضعها في نهاية المهارة الثالثة من مهارات القراءة.

٤- تعديل كلمة (إعاقة) في البند الثاني من المحور الثالث (أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية)؛ لتصبح (إعاقات).

٥- تعديل كلمة (رواية) في (ح) من (٣) في (مجال مهارات المحادثة)؛ لتصبح (سرد).

٦- تعديل كلمة (الشخصية) في (أولاً ــ أسباب ضعف التلامذة...) لتصبح (الفردية).

٧- حذف (الاسم) و(الصفوف التي درستها) من المحور الأول (البيانات الشخصية).

٨- وضع (الفكرة الأساسية للنص) بدلاً من (الموضوع الأساسي للنص)، في البند الرابع من (١ ً - في مجال الاستماع).

٩- إضافة كلمة (المعروضة) إلى نهاية (ح) من المهارة الثالثة (الاستجابة لصورة) في (٢ ً - في مجال المحادثة).

١٠- استبدال كلمة (فهم) بكلمة (استيعاب) في كل من (ب، ج) في (٢ ً - في مجال المحادثة).

١١- استبدال عبارة (تقنيات تربوية) بعبارة (الوسائل المعينة) في البند السادس من الأسباب التربوية.

١٢- وضع كلمة (قلة) بدلاً من (عدم) في البند الثاني من الأسباب التربوية.

١٣- إضافة (بشكل صحيح) بين كلمتي (التلميذ) و(جملة) في البند الأول من (١ ً- في مجال الاستماع).

١٤- تعديل كلمة (تتجلى)؛ لتصبح (تبدو أو تظهر) في البند الثاني من أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية.

١٥- وضع عبارة (المشكلات الأسرية) بدلاً من (كثرة المشاحنات) في البند الثالث من الأسباب التربوية.

١٦- وضع كلمة (ضعف) بدلاً من (عدم) في البند السادس من الأسباب التربوية.

١٧- جدولة كل من البندين الثاني (عدد سنوات الخدمة) و(الدورات التربوية) في المحور الأول (البيانات الشخصية).

خامساً ــ أهم التعديلات التي طرأت على الاختبارات القبلية:

١- استبدال كلمة (يجب) بكلمة (يتوجب) في مقدمة الاختبارات جميعها.

٢- إضافة البند الخامس (ما العنوان المناسب للنص السابق؟) إلى نهاية السؤال الرابع في اختبار الاستماع.

٣- استبدال عبارة (يطلب إلى) بعبارة (يطلب من) في مقدمة الاختبارات جميعها.

٤- تعديل السؤال الثالث من أسئلة اختبار المحادثة؛ ليصبح (تحدّث ــ كتابة ــ في حدود...).

٥- وضع كلمة (عبس) بدلاً من (غضب) في خيارات الكلمة الأساسية، وذلك في السؤال الرابع من اختبار القراءة.

٦- استبدال عبارة (للتعرف إلى) بعبارة (للتعرف على) حيثما وردت.

٧- وضع كلمة (تليها) بدلاً من كلمة (بعدها) في السؤال الثاني من اختبار المحادثة.

٨- ضبط نصوص الاختبارات جميعها بالشكل ما عدا المقطع الأخير من نص اختبار القراءة؛ لأن التلامذة سيطالبون بضبطه بالشكل في السؤال الأول من أسئلة الاختبار.

٩- تعديل عبارة (محمود أحد تلاميذ الصف الرابع) في القصة التي تتصدر اختبار القراءة؛ لتصبح (محمود تلميذ بالصف الرابع).

١٠- حذف عبارة (من زملائه) من الخيار الثاني لإجابات البند الأول من اختبار القراءة.

سادساً ــ أهم التعديلات التي طرأت على البرنامج التعليمي:

١- تعديل عبارة (يؤثر في بعضها بعضاً") في مقدمة البرنامج؛ لتصبح (يؤثر بعضها في بعضها الآخر).

٢- تعديل عبارة (تعلم وتعليم المهارات) في مقدمة البرنامج؛ لتصبح (تعلم المهارات وتعلمها).

٣- تعديل عبارة (إن هي...)؛ لتصبح (ما هي...)، في المقطع الأخير من مقدمة البرنامج.

٤- تعديل عبارة (الاستيعاب السمعي للنصوص)؛ لتصبح (الاستيعاب السمعي للفِكر).

٥- تعديل عبارة (طلب من المرأة) في قصة (عدل المأمون)؛ لتصبح (طلب إلى المرأة).

٦- إضافة كلمة (في) بين كلمتي (لهم) و(المجال)؛ لتصبح (يفسح لهم في المجال).

٧- تعديل عبارتي (يطلب منهم) و(طلب منهم)؛ لتصبحا (يطلب إليهم) و(طلب إليهم).

٨- تعديل عبارة (فكسروها بدون...)؛ لتصبح (فكسره دون...).

٩- تعديل عبارة (وتصحح الأخطاء ويتعلم لتلامذة)؛ لتصبح (ويناقش الأخطاء ويصححها؛ فيتعلم التلامذة...).

١٠-ضبط الكلمات التالية بالشكل (أَعَدَّ ــ أَيُّها ــ المُؤَزَّر ــ تمكّن).

١١-تعديل عبارة (من جمل/ نص يعطى له) في نهاية الهدف الأول من الأهداف في (الإملاء والخط)؛ لتصبح (من جمل/نص يعطى لهم).

١٢-تصحيح كلمة (معلومات)، وجعلها (تعليمات) في الهدف الثاني من أهداف الوحدة التعليمية الأولى (فن الاستماع).

١٣- إضافة السؤال (ط) إلى الأسئلة التي تلي قصة (عدل المأمون).

١٤-تصحيح كلمة (إشلقاء) في البند السابع من السؤال الثاني في النشاط البيتي لفن الاستماع؛ لتصبح (إلقاء).

١٥-تعديل كلمة معرفة في (أ، ب، ج) من الهدف الثالث من أهداف الوحدة الأولى (الاستماع)؛ لتصبح (تحديد، ذكر، تمييز) على التوالي.

١٦- إضافة (محادثة وقراءة وكتابة) إلى نهاية النقطة الثانية في الجانب العملي لاستراتيجية تعليم فن المحادثة.

١٧- إضافة كلمة (مناسباً) بين كلمتي (عنواناً) و(النص) في السؤال السابع لنص الكهرباء في النشاط البيتي لفن التعبير.

١٨-تعديل كلمة (تعليمه) في السطر السادس من مقدمة البرنامج؛ لتصبح (تقويمه).

١٩-ضبط كلمة (خُصِّصَتْ) بالشكل في الفقرة الخامسة من مقدمة البرنامج.

٢٠-تعديل عبارة (من جميع التلامذة)؛ لتصبح (من التلامذة جميعاً)؛ وذلك في الفقرة (ب) من الجانب العملي في استراتيجية تعليم فن الاستماع.

٢١-تصحيح كلمة (ثلاث) في السؤال السادس من البند الرابع في النشاط البيتي لفن المحادثة؛ لتصبح (ثلاثة).

٢٢-ضبط كلمة (الخَبَّاز) بالشكل، وذلك في البند الثاني من أسئلة السؤال الرابع للنشاط البيتي لفن المحادثة.

٢٣-الضبط بالشكل للنصوص في البرنامج التعليمي.

٢٤-تعديل عبارة (فالمستمع الجيد متحدث جيد) في مقدمة البرنامج؛ لتصبح (فغالباً ما يكون المستمع الجيد متحدثاً جيداً...).

٢٥-توثيق القصة التي سيستمع إليها التلامذة في فن الاستماع (عدل المأمون).

٢٦-إضافة (والكلمات والجمل) إلى نهاية الهدف الأول من أهداف الوحدة التعليمية الثانية.

٢٧-وضع البسملة في صفحة المقدمة.

٢٨-تعديل عبارة (أن يعتذر منها) في نهاية قصة (عدل المأمون)؛ لتصبح (أن يعتذر لها).

٢٩-تعديل كلمة (فهم) في كل من (ب) و(ج) في الهدف الثالث من أهداف الوحدة التعليمية الثانية (المحادثة)؛ لتصبح (إدراك").

سابعاً ــ أهم التعديلات التي طرأت على الاختبارات البعدية:

١- تعديل كلمة (كيف) في البند الرابع من السؤال الثاني في اختبار القراءة؛ لتصبح (لماذا").

٢- ضبط النصوص المستخدمة في الاختبارات بالشكل وتوثيقها.

٣- تصحيح عبارة (للتعرف على)؛ لتصبح (للتعرف إلى) حيثما وردت.

٤- إضافة (والدربكة) إلى نهاية الإجابة الأولى من إجابات السؤال الرابع في مفتاح تصحيح اختبار الاستماع.

٥- إضافة (ويقبل دفع والده المبلغ) إلى نهاية الإجابة الثالثة من إجابات السؤال الرابع في مفتاح تصحيح اختبار الاستماع.

٦- حذف كلمة (معا) من نهاية الجملة التي سيستمع إليها التلامذة؛ وذلك في مقدمة اختبار الاستماع.

٧- اقتراح تصميم أداة المقابلة حتى لا تترك للجهود الفردية غير المقننة.

٨- اختصار الكلمات التي يطلب إلى التلامذة استخدامها في تكوين جمل مفيدة منها، وذلك في البنود الخمسة من أسئلة السؤال الثالث في اختبار الكتابة.

٤/٤/٥ ــ الاعتبارات التي روعيت في بناء أدوات البحث:

رُوْعي في بناء أدوات البحث اعتبارات عديدة يأتي طليعتها:

أولاً ــ في الاستبانات (التلامذة ــ أولياء الأمور ــ المعلمون ــ الموجهون):

١- أن تكون أسئلتها واضحة؛ بحيث يتمكن المستفتون من الإجابة عن بنودها بسهولة ودون أي لبس أو غموض.

٢- أن تغطي بنودها الأهداف المرجوة منها.

٣- أن تتضمن أسئلة مفتوحة يذكر فيها المستفتون آراءهم ومقترحاتهم.

٤- أن تسمح بنودها بالتعبير الكمي عن نتائجها؛ ليتم معالجتها إحصائياً، وعقد المقارنات، وتحليل النتائج وتفسيرها.

٥- أن تتصف بالصدق والثبات.

ثانياً ــ في الاختبارات (القبلية والبعدية):

١- أن يتصدر كل اختبار مقدمة موجهة إلى الزميلات والزملاء الذين يطبقون الاختبارات تبين مستلزمات كل اختبار، والهدف منه، والإرشادات والتعليمات التي ينبغي التقيُّد بها في أثناء تطبيق كل اختبار.

٢- أن تكون أسئلتها واضحة؛ بحيث يتمكن التلامذة من الإجابة عن بنودها دون أي لبس أو غموض.

٣- أن تكون موضوعية.

٤- أن تكون شاملة تقيس مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة).

٥- أن يخصص اختبار لكل مهارة من المهارات اللغوية.

٦- أن يتمكن التلامذة من الإجابة عن بنود كل اختبار في حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة، لا يستثنى من ذلك سوى اختبار المحادثة الذي يحتاج إلى حصتين دراسيتين إحداهما للإجابة عن البنود الثلاثة منه، وثانيهما للمقابلات الفردية للتلامذة لقياس مستوى تحصيلهم في البند الأول (سلامة النطق للحروف والكلمات والجمل).

٧- أن تسمح بنود كل اختبار بالتعبير الكمي عن نتائجه؛ لمعالجتها إحصائياً، وعقد المقارنات اللازمة، والتحقق من صحة فرضيات البحث.

٨- أن يكون كل اختبار بعدي مكافئاً لنظيره القبلي، من حيث: النصوص، وعدد البنود، والمهارات التي يقيسها، والدرجة العظمى للاختبار وتوزعها على بنود الاختبار.

٩- أن يخصص سلم تصحيح لكل اختبار من الاختبارات البعدية يكون مكافئاً لنظيره القبلي.

١٠- أن تتصف بالصدق والثبات.

ثالثاً ــ في البرنامج التعليمي:

١- أن تتصدر البرنامج مقدمة تبين الهدف منه، ومكوناته، وأهمية العناية بالتكامل والترابط بين مهاراته المختلفة، والزمن المخصص لكل وحدة تعليمية، والمبدأ الأساسي الذي اعتمدت عليه استراتيجية تعليم كل وحدة من وحداته، والنشاط البيتي المرافق لها، وضرورة اعتماد هذه الاستراتيجيات دليل عمل للزميلات والزملاء الذين يطبقونه.

٢- أن يكون صادقاً تشمل وحداته التعليمية المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة).

٣- أن تتضمن كل وحدة تعليمية: الزمن المخصص لها، والأهداف المرجوة منها، والنص المقرر لها، والنشاط البيتي، واستراتيجية التعليم المقترح اتباعها.

٤- أن تكون نصوص الوحدات التعليمية مضبوطة بالشكل ومتنوعة المضامين، ومناسبة لمستوى التلامذة، ومراعية لميولهم واتجاهاتهم.

٥- أن يتمكن المعلم/المعلمة من تنفيذ الوحدة التعليمية في حصتين: إحداهما لتعليم مهاراتها، وثانيهما للنشاط البيتي.

٥/٥ ــ عينات البحث:

أولاً ــ عينة التلامذة:

١ً ــ المجتمع الأصلي:

يشكل تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي المجتمع الأصلي في هذا البحث، وقد بلغ عدد أفراده (سبعة وعشرين ألفاً وواحداً وستين) تلميذاً وتلميذة، يتوزعون على ست مناطق تعليمية في محافظة دمشق تشتمل على (ثلاثمائة وسبع) مدارس، تحتوي على (ثمانمائة وإحدى وأربعين) شعبة تعليمية.

والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٣٩)

توزع تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي على المناطق التعليمية في محافظة دمشق

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			الذكور	الإناث	المجموع
الأولى (الميدان)	٧٢	٢٠٩	٣٥٢٢	٢٠٨٠	٥٦٠٢
الثانية (القصاع)	٦٠	١٥٢	٢٦٥٠	٢٤٦٥	٥١١٥
الثالثة (ركن الدين)	٤٢	١٣٣	٢٣٦٣	٢٣١٣	٤٦٧٦
الرابعة (المهاجرين)	٥٣	١٤١	٢٤٦٥	٢٤٥٢	٤٩١٧
الخامسة (المزة)	٤٥	١١٩	١٩٤٧	١٩٢٤	٣٨٧١
السادسة (القنوات)	٣٥	٨٧	١٥٠٢	١٣٥٧	٢٨٥٩
المجموع	٣٠٧	٨٤١	١٤٤٤٩	١٢٦١٢	٢٧٠٦١

٢ً ــ عدد أفراد العينة:

طُبِّقَتِ استبانة التلامذة، والاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، والبرنامج التعليمي، وكذلك الاختبارات البعدية، على عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عدد أفرادها مئتين وثلاثة وثلاثين تلميذاً وتلميذةً، منهم مئة وثلاثون من الذكور، ومئة وثلاث من الإناث؛ سُحِبَتْ بطريقة عشوائية من ست مدارس، حُدِّدَتْ بطريقة عشوائية من ست مناطق تعليمية في محافظة دمشق.

والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٤٠)

توزع أفراد عينة التلامذة على المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق، حسب المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد التلامذة		
		الذكور	الإناث	المجموع
الأولى (الميدان)	محمد طلال المفتي	١٨	١٤	٣٢
الثانية (القصاع)	عبد الله الزبير	٢٢	١٢	٣٤
الثالثة (ركن الدين)	ست الشام	٢٧	٢٥	٥٢
الرابعة (المهاجرين)	ضاحية دمر	٢٦	١٤	٤٠
الخامسة (المزة)	نهلة زيدان	١٩	٢٠	٣٩
السادسة (القنوات)	الإمام الغزالي	١٨	١٨	٣٦
المجموع		١٣٠	١٠٣	٢٣٣

٣ً ــ الخطوات التي اتبعت في اختيار أفراد عينة البحث من التلامذة:

١- الحصول على موافقة مديرية تربية محافظة دمشق لتطبيق البحث في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الملحق رقم ــ ٢٧ ــ).

٢- الحصول على الدليل الإحصائي لمدارس محافظة دمشق للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

٣- توزيع المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي على ست مناطق تعليمية، وهي:

أ) المنطقة التعليمية الأولى (الميدان).

ب) المنطقة التعليمية الثانية (القصاع).

ج) المنطقة التعليمية الثالثة (ركن الدين).

د) المنطقة التعليمية الرابعة (المهاجرين).

ه) المنطقة التعليمية الخامسة (المزة).

و) المنطقة التعليمية السادسة (القنوات).

٤- تسجيل أسماء مدارس كل منطقة تعليمية على حدة؛ وذلك بعد استبعاد المدارس التي اختيرت للدراسة الاستطلاعية (الجدول رقم ٣٨) على أوراق من لونٍ واحدٍ، ومتساوية الحجم، ووضعها في علبة كرتونية، وخلطها جيداً، ومن ثم سحب ورقة؛ فتم الحصول على أسماء ست مدارس سُحِبَتْ بطريقة عشوائية من ست مناطق تعليمية.

٥- القيام بزيارة المدارس الست؛ للتعرف إلى جهازها الإداري، وإعطائهم صورة عن موافقة مديرية التربية، لإجراء البحث، واختيار إحدى شعب الصف لرابع، وأخذ قائمة بأسماء التلامذة فيها، والاتفاق على موعد بدء إجراء الاختبارات القبلية، وتوزيع استبانات التلامذة وأولياء الأمور، وتطبيق البرنامج التعليمي، ومن ثم إجراء الاختبارات البعدية. وقد تحققت الأهداف المرجوة من تلك الزيارات.

والجدول التالي يبين عدد تلامذة الصف الرابع وعدد الشعب في كل مدرسة من المدارس التي اختيرت من المناطق التعليمية:

الجدول رقم (٤١)

توزع أفراد المجتمع الأصلي على المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المناطق التعليمية المختلفة

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد شعب الصف الرابع	مجموع الذكور	مجموع الإناث	المجموع العام للتلامذة
الأولى (الميدان)	محمد طلال المفتي	٣	٦٣	٤٥	١٠٨
الثانية (القصاع)	عبد الله الزبير	٤	٩١	٥١	١٤٢
الثالثة (ركن الدين)	ست الشام	٢	٤١	٥٤	٩٥
الرابعة (المهاجرين)	ضاحية دمر	٤	٧٣	١٠٤	١٧٧
الخامسة (المزة)	نهلة زيدان	٣	٥٥	٤٣	٩٨
السادسة (القنوات)	الإمام الغزالي	٢	٣٤	٢١	٥٥
المجموع		١٨	٣٥٧	٣١٨	٦٧٥

٤ً ــ النسب المئوية:

يوضح الجدول التالي النسب المئوية للشعب والتلامذة الذين طبقت عليهم أدوات البحث:

الجدول رقم (٤٢)

النسب المئوية لأفراد عينة البحث من التلامذة في المدارس الرسمية التي سُحِبَتْ من المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	النسب المئوية			
		عدد الشعب	الذكور	الإناث	مجموع التلامذة
الأولى (الميدان)	محمد طلال المفتي	٣٣.٣٣	٢٨.٥٧	٣١.١١	٢٩.٦٣
الثانية (القصاع)	عبد الله الزبير	٢٥	٢٤.١٨	٣٢.٥٣	٢٣.٩٤
الثالثة (ركن الدين)	ست الشام	٥٠	٦٥.٨٥	٤٦.٢٩	٥٤.٧٤
الرابعة (المهاجرين)	ضاحية دمر	٢٥	٣٥.٦١	١٣.٤٦	٢٢.٦٠
الخامسة (المزة)	نهلة زيدان	٣٣.٣٣	٣٤.٥٤	٤٦.٥١	٣٩.٨٠
السادسة (القنوات)	الإمام الغزالي	٥٠	٥٢.٩٤	٨٥.٧١	٦٥.٤٥
المجموع		٢١٦.٦٦	٢٤١.٣٩	٢٤٦.٦١	٢٣٦.١٦
سَ		٣٦.١١	٤٠.٢٣	٤١.١٠	٣٩.٣٦

ثانياً ــ عينة الوحدات التعليمية المستخدمة في البرنامج التعليمي:

اسْتُخْدِمَتْ في البحث أربع وحدات تعليمية اختيرت من الكتاب المقرر للغة العربية في الصف الرابع الأساسي.

ويلاحظ أن الوحدات التعليمية قد أُخِذَت من الجزء الثاني مراعاة لوقت تنفيذ البرنامج التعليمي.

والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٤٣)

عينة الوحدات التعليمية المستخدمة في البرنامج التعليمي

تسلسل	الوحدة التعليمية	الفن اللغوي	النص
١	الأولى	الاستماع	"عدل المأمون" الكتاب المقرر ج٢ ــ ص٧٤
٢	الثانية	المحادثة	"في معسكر الطلائع" الكتاب المقرر ج٢ ــ ص١٢٦
٣	الثالثة	القراءة	"ميسلون" الكتاب المقرر ج٢ ــ ص١٠٤
٤	الرابعة	الكتابة	"عيد الجلاء" الكتاب المقرر ج٢ ــ ص١١٥

ثالثاً ــ عينة المعلمين/الموجهين الذين طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة:

طُبِّقَتِ استبانة المعلمين/الموجهين على عدد من المعلمات والمعلمين الذين يمارسون عملهم التعليمي في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق، ولاسيما الصف الرابع، وكذلك على عدد من الموجهين الذين يشرفون على تلك المدارس.

والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٤٤)

عينة المعلمين والموجهين الذين طبقت عليهم الاستبانة

تسلسل	البيان	العدد	%
١	المعلمون	٤٦	٧٥.٤١
٢	الموجهون	١٥	٢٤.٥٩
المجموع		٦١	%١٠٠

وسيأتي الحديث عن ذلك مفصَّلاً في (٤/٢/٦).

٦/٥ ــ أهم القوانين الإحصائية التي استخدمت في حساب نتائج البحث:

أولاً ــ قانون المتوسط الحسابي:

$$\bar{\text{س}} = \frac{\text{مج (س)}}{\text{ن}}$$

حيث إن: (سَ) المتوسط الحسابي، و(س) القيم المختلفة، و(ن) عدد القيم (الدرجات).

ثانياً ــ قانون الانحراف المعياري:

$$\text{ع} = \sqrt{\frac{\text{مج (س}-\text{ح)}^{2}}{\text{ن}}}$$

ثالثاً ــ قانون التباين:

$$\text{ت} = \frac{\text{مج (س}-\text{ح)}^{2}}{\text{ن}}$$

حيث إن: (ع) الانحراف المعياري، و(ت) قيمة التباين، و(س) القيم المختلفة، و(ح) = (س−سَ)، و(ن) عدد المفردات.

رابعاً ــ اختبار (ت) ستيودنت:

$$\text{ت} = \sqrt{\frac{\bar{\text{س}}_{1} - \bar{\text{س}}_{2}}{\frac{\text{ن}_{1}\text{ع}_{1}^{2} + \text{ن}_{2}\text{ع}_{2}^{2}}{(\text{ن}_{1} + \text{ن}_{2}) - 2}\left(\frac{1}{\text{ن}_{1}} + \frac{1}{\text{ن}_{2}}\right)}}$$

حيث إن: (ت) هي قيمة (ت) المحسوبة، و($\bar{\text{س}}_{\text{١}}$) المتوسط الحسابي الأول، و($\bar{\text{س}}_{\text{٢}}$) المتوسط الحسابي الثاني، و($\text{ن}_{\text{١}}$) عدد المفردات الأولى، و($\text{ن}_{\text{٢}}$) عدد المفردات الثانية، و($\text{ع}^{\text{٢}}_{\text{١}}$) الانحراف المعياري للمفردات الأولى، و($\text{ع}^{\text{٢}}_{\text{٢}}$) الانحراف المعياري للمفردات الثانية.

خامساً ــ قانون ارتباط بيرسون:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن} \times \text{مج ص س} - \text{مج ص} \times \text{ع س}}{\sqrt{\left(\text{ن مج ص}^{\text{٢}} - (\text{مج ص})^{\text{٢}}\right) \times \left(\text{ن مج س}^{\text{٢}} - (\text{مج س})^{\text{٢}}\right)}}$$

حيث إن: (ر) قيمة معامل الارتباط، و(ن) عدد المفردات و(ص) قيم مفردات المجموعة الأولى و(س) قيم مفردات الفئة الثانية.

سادساً ــ قانون سبيرمان براون لحساب الثبات بالتجزئة النصفية:

$$\text{ر ن} = \frac{\text{٢} \times \text{ر}_{\text{١}}}{\text{١} + \text{ر}_{\text{٢}}}$$

حيث إن: (رن) قيمة الثبات بين النصفين ($\text{ر}_{\text{١}}$) قيمة الارتباط في النصف الأول، و($\text{ر}_{\text{٢}}$) قيمة الارتباط في النصف الثاني.

سابعاً ــ قانون ألفا كرونباخ لحساب الثبات:

$$\text{ر} = \left(\frac{\text{ن}}{\text{ن} - \text{١}}\right)\left(\frac{\text{ع}^{\text{٢}} - \text{مج }(\text{ع}^{\text{٢}}_{\text{١}} + \text{ع}^{\text{٢}}_{\text{٢}} + \text{ع}^{\text{٢}}_{\text{٣}}\ldots)}{\text{ع}^{\text{٢}}}\right)$$

حيث إن: (ر) معامل الثبات، و(ن) عدد الصيغ (البنود)، و($\text{ع}^{\text{٢}}$) مربع الانحراف المعياري، و($\text{ع}^{\text{٢}}$) الانحراف المعياري، و($\text{ع}^{\text{٢}}_{\text{١}}$) الانحراف المعياري للصيغة الأولى (البند الأول) و($\text{ع}^{\text{٢}}_{\text{٢}}$) الانحراف المعياري للصيغة الثانية (البند الثاني) وهكذا.

الفصـــــل السادس

نتائج البحث
عرض وتحليل وتفسير

٦/١ ــ مقدمة.

٦/٢ ــ نتائج البحث.

٦/٢/١ ــ نتائج الدراسة الاستطلاعية.

٦/٢/٢ ــ نتائج استبانة التلامذة.

٦/٢/٣ ــ نتائج استبانة أولياء الأمور.

٦/٢/٤ ــ نتائج استبانة المعلمين/الموجهين.

٦/٢/٥ ــ نتائج الاختبارات القبلية.

٦/٢/٦ ــ نتائج الاختبارات البعدية.

٦/٢/٧ ــ اختبار فرضيات البحث.

الفصل السادس

نتائج البحث "عرض وتحليل وتفسير"

٦/١ – مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج أدوات البحث: استباناتٍ للتلامذة، وأولياء أمورهم، والمعلمين والموجهين، واختباراتٍ قبلية وبعدية؛ لقياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً. وذلك قبل تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح، وبعده؛ وذلك للتأكد من فرضيات البحث، والوقوف على مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مستوى تحصيل التلامذة، وتمكينهم من اكتساب المهارات اللغوية التي تناسب مرحلتهم التعليمية.

وقد عرضت تلك النتائج مجملة، ومفصلة؛ مع كل ما يستلزم ذلك من: بيان، وتحليل، وتفسير، وعقد مقارنات، وموازنات بين: إجابات التلامذة، وأولياء أمورهم، والمعلمين والموجهين في الاستبانات. وبين: مستويات تحصيل التلامذة (الذكور)، والتلميذات (الإناث) لا في مجموع الاختبارات فحسب؛ بل في اختبار كل مهارة من المهارات اللغوية على حدة أيضاً، في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق من جهة، وفي المناطق التعليمية الست من جهة أخرى. وقد ترافق ذلك مع عرض لأشكال بيانية توضح تلك النتائج.

وتجدر الإشارة إلى أن كل ذلك قد سُبِق ببيان لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي استهدفت – فيما استهدفت – التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها وصلاحيتها للتطبيق.

٦/٢ – نتائج البحث:

٦/٢/١ – نتائج الدراسة الاستطلاعية:

سبقت الإشارة في الفصل السابق إلى القيام بدراسة استطلاعية محددة الأهداف (٥/٤/٢–٥ً).

ومن أهم النتائج التي انتهت إليها:

١ ً ــ الزمن اللازم لإجراء كل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية قبلياً كان أم بعدياً، هو حصة دراسية مدتها خمس وأربعون دقيقة، ما عدا اختبار المحادثة؛ إذ يحتاج إلى حصتين دراسيتين إحداهما ليجيب التلامذة عن بنود الاختبار، وثانيتهما لقيام المعلم/المعلمة بإجراء مقابلة لكل تلميذ/ة على حدة؛ لتحديد مستوى تحصيله في المهارة الأولى من مهارات المحادثة، وهي: "النطق السليم للحروف الهجائية"، وتسجيل الدرجة التي يستحقها، وإضافتها إلى الدرجات التي حصل عليها في الاختبار.

٢ ً ــ الزمن اللازم لتنفيذ كل وحدة تعليمية في البرنامج المقترح هو حصتان دراسيتان: إحداهما لتدريب التلامذة على المهارات اللغوية للوحدة التعليمية، والثانية؛ لحل النشاط البيتي المرافق للوحدة التعليمية. ولا يستثنى من ذلك سوى الوحدة التعليمية الرابعة المخصصة لفن الكتابة، فهي

تحتاج إلى أربع حصص دراسية؛ ذلك أنها تقسم إلى قسمين: قسم للتعبير وقسم للإملاء والخط، وكل قسم منهما يحتاج إلى حصتين دراسيتين.

٣ ً ـ الوقوف على مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة، فقد بينت الدراسة أن الوسط الحسابي لمستوى تحصيلهم هو: (٤٢.١٥) علماً بأن الدرجة العظمى للاختبار هي مئة درجة.

٤ ً ـ تحديد مستلزمات إجراء الاختبارات، وهي:

١) تحضير الاختبارات لتوزيعها على التلامذة.

٢) تحضير كراسات النشاط البيتي المخصصة لكل وحدة تعليمية.

٣) تحضير مسجلة مع شريط كاسيت يتضمن الجمل والنصوص التي سيستمع إليها التلامذة حين تنفيذ الوحدات التعليمية.

٤) تحضير لوحات جيبية/وبرية، والبطاقات الموضحة والإجابات عن الأسئلة.

٥) تحضير الصور المرافقة للوحدات التعليمية.

٦) التأكد من استعداد التلامذة للاختبار.

٧) مرافقة التلامذة في كل بند من بنود الاختبار قراءةً، وشرحاً، وتوضيحاً. فضلاً عن التأكد من صلاحية السبورة الصفية للاستخدام، وتأمين الحكك الأبيض والملون والأقلام اللازمة.

٥ ً ـ إجراء التعديلات اللازمة في الاستبانات بناءً على ملاحظات التلامذة، وأوليائهم، والمعلمين والموجهين.

٦ ً ـ التأكد من صلاحية أدوات البحث للتطبيق النهائي، وقد تم ذلك بالتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

١- التأكد من صدق الأدوات جميعها، وذلك عن طريق إجماع آراء المحكمين؛ فقد تم بناء الأدوات وعُرضت على السادة المحكمين؛ فقدموا آراءهم وما رأوه من إضافة أو حذف أو تعديل، وقد تم التقيد بذلك.

٢- التأكد من ثبات الأدوات، وقد تم ذلك وفق ما يلي:

أ) ثبات الاستبانات: تم التحقق من ثبات الاستبانات الثلاث بطريقة إعادة التطبيق والاتساق الداخلي والتنصيف، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (٤٥)

ثبات استبانات البحث

الأسلوب / استبانة	إعادة التطبيق	الاتساق الداخلي	التنصيف	
			سبيرمان براون	جوتمان
التلامذة	٠.٨٢٥	٠.٦٩٤	٠.٥٧٥	٠.٥٥٦
أولياء الأمور	٠.٨٣٠	٠.٩١٧	٠.٨٥٢	٠.٧٧١
المعلمون والموجهون	٠.٧٩١	٠.٧٢٣	٠.٧٧٥	٠.٦٨١

والقراءة الإحصائية للبيانات السابقة تشير إلى ثبات الاستبانات وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

ب) ثبات الاختبارات:

تم التأكد من ثبات الاختبارات عن طريق إعادة التصحيح من متخصص باللغة العربية وطرائق تدريسها، وفق سلالم التصحيح المعتمدة. وحُسِبَ معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلامذة في التصحيحين؛ فكان (٠.٨٩)، وهو معامل ارتباط عالٍ، يؤكد ثبات الاختبارات، وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

٢/٢/٦ ــ نتائج استبانة التلامذة:

أولاً ــ نتائج المحور الأول (البيانات العامة):

يبين الجدول التالي عدد الاستبانات الموزعة على أفراد عينة التلامذة في المدارس المعتمدة في المناطق التعليمية، وعدد الاستبانات المعتمدة في البحث. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم(٤٦)

عدد الاستبانات المعتمدة في البحث

المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد الاستبانات الموزعة			عدد الاستبانات المعتمدة		
		الذكور	الإناث	التلامذة	الذكور	الإناث	التلامذة
الأولى	محمد طلال المفتي	١٨	١٤	٣٢	١٥	١٤	٢٩
الثانية	عبد الله بن الزبير	٢٢	١٢	٣٤	١٩	١١	٣٠
الثالثة	ست الشام	٢٦	١٤	٤٠	٢٥	١٤	٣٩
الرابعة	ضاحية دمر	١٩	٢٠	٣٩	١٦	١٨	٣٤
الخامسة	نهلة زيدان	١٨	١٨	٣٦	١٥	١٧	٣٢
السادسة	الإمام الغزالي	٢٧	٢٥	٥٢	٢١	٢٥	٤٦
المجموع		١٣٠	١٠٣	٢٣٣	١١١	٩٩	٢١٠
النسبة المئوية					٨٥.٣٨	٩٦.١١	٩٠.١٣

ثانياً – نتائج المحور الثاني:

١ ـ البند الأول: (الضعف في اللغة العربية):

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن التلامذة يعانون من ضعف في اللغة العربية يتجلى في عدم اكتسابهم المهارات اللغوية، فقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تحصيلهم (٤٢.١٥)، أما آراء التلامذة، فيبينها الجدول التالي:

جدول رقم(٤٧)

مدى اعتراف التلامذة بضعفهم في اكتساب مهارات الفنون اللغوية

الجنس	الإجابات								المجموع
	نعم	%	لا	%	لا أدري	%	عدم إجابة	%	
الذكور	٤٧	٤٢.٣٤	٥٦	٥٠.٤٥	٦	٥.٤٥	٢	١.٨٠	١١١
الإناث	٣٣	٣٣.٠٣	٥٤	٥٤.٥٤	١٢	١٢.١٢	–	–	٩٩
التلامذة	٨٠	٣٨.٠٩	١١٠	٥٢.٣٨	١٨	٨.٥٧	٢	٠.٥٩	٢١٠

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق تبين ما يلي:

١- ارتفاع النسبة المئوية للتلامذة الذين أجابوا عن هذا البند، إذ لم يهمل الإجابة عنه سوى اثنين من الذكور.

٢- الذكور أكثر اعترافاً بضعفهم في اكتساب مهارات الفنون اللغوية من الإناث؛ ذلك أن (٤٢.٤٣%) من الذكور قد اعترفوا بذلك، في حين أن النسبة المئوية للإناث اللواتي اعترفن بذلك هي (٣٣%).

٣- زيادة نسبة الإناث اللواتي يحاولن عدم الاعتراف بضعفهم في اكتساب مهارات الفنون اللغوية على النسبة المئوية للذكور؛ فقد نفت (٥٤%) من التلميذات ضعفهن. أما النسبة المئوية للذكور الذين ينفون ضعفهم، فهي: (٥٠.٤٥%).

٤- زيادة النسبة المئوية للتلامذة الذين ينفون ضعفهم (٥٢.٣٨%) على النسبة المئوية للتلامذة الذين يقرون بضعفهم (٣٨.٠٩%).

٥- قلة النسبة المئوية للتلامذة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون إذا كانوا يعانون من ضعف في اكتساب المهارات اللغوية أم لا (٨.٥٧%).

٢ ـ البند الثاني: (تحديد أنواع الصعوبات التي تواجه التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية)

يعزى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية إلى عدم تمكنهم من مهارات واحد أو أكثر من تلك المهارات اللغوية. والجدول التالي يبين مظاهر ضعفهم من وجهة نظرهم:

جدول رقم(٤٨)

مظاهر ضعف التلامذة في استعمال اللغة العربية من وجهة نظرهم

الجنس		الإجابات															
		مهارة الاستماع				مهارة المحادثة				مهارة القراءة				مهارة الكتابة			
		نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة	نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة	نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة	نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة
الذكور	العدد	٢٠	٧٤	٤	٣١	٢٧	٦٨	٤	١٩	٤٣	٥٢	٢	٧	٣٦	٥٨	٢	١١
	%	١٨.٠١	٦٦.٦٧	٣.٦	٢٧.٩٣	٣٤.٣٢	٦١.٢٦	٣.٦	١٧.١١	٣٨.٧٤	٤٦.٨٥	١.٨	٦.٣١	٣٢.٤٣	٥٢.٢٥	١.٨	٩.٩١
الإناث	العدد	١٧	٤٣	٦	١٥	٢٣	٥٤	٥	١٠	١٧	٧٣	٤	١٢	٣٤	٤٨	٤	١٧
	%	١٧.١٧	٤٣.٤٣	٦.٠٦	١٥.١٥	٢٣.٢٣	٥٤.٥٤	٥.٠٥	١٠.١	١٧.١٧	٧٣.٧٣	٤.٠٤	١٢.١٢	٣٤.٣٤	٤٨.٤٨	٤.٠٤	١٧.١٧
التلامذة	العدد	٣٧	١١٧	١٠	٤٦	٥٠	١٢٢	٩	٢٩	٦٠	١٢٥	٦	١٩	٧٠	١٠٦	٦	٢٨
	%	١٧.٦٢	٥٥.٧١	٤.٧٦	٢١.٩	٣٢.٨	٥٨.٩	٤.٢٨	١٣.٨١	٢٨.٥٧	٥٩.٥٢	٢.٨٦	٩.٠٥	٣٣.٣٣	٥٠.٠٤٨	٢.٨٦	١٣.٣٣

توضح البيانات الإحصائية في الجدول السابق نتائج عديدة، من أهمها:

١- على الرغم من انخفاض النسب المئوية لاعتراف التلامذة بضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية إلا أن ترتيبها هو: مهارة الكتابة (٣٣.٣٣%)، ثم مهارة القراءة (٢٨.٥٧%)، ومهارة المحادثة (٢٣.٨%)، وأخيراً مهارة الاستماع (١٧.٦٢%).

٢- انخفاض النسب المئوية للتلامذة الذين أهملوا الإجابة عن هذا البند، فهي في مهارة الاستماع (٢١.٩%)، وفي مهارة المحادثة (١٣.٨١%)، وفي مهارة القراءة (٩.٠٥%)، وفي مهارة الكتابة (١٣.٣٣%).

٣- انخفاض النسب المئوية للتلامذة الذين لا يعرفون مظاهر ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية؛ فهي في مهارة الاستماع (٤.٧٦%)، وفي مهارة المحادثة (٤.٢٨%)، وفي مهارتي القراءة والكتابة (٢.٨٦%).

٤- اختلاف ترتيب النسب المئوية التي تدل على مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية بين الذكور والإناث؛ فهو عند الذكور: مهارة القراءة (٣٨.٧٤%)، ثم مهارة المحادثة (٣٤.٣٢%)، ومهارة الكتابة (٣٢.٤٣%) وأخيراً مهارة الاستماع (١٨.٠١%). أما عند الإناث، فهو: فن الكتابة (٣٤.٣٤%)، ثم مهارة المحادثة (٢٣.٢٣%)، وبعده مهارتا الاستماع والقراءة (١٧.١٧%).

٥- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين يقرون بضعفهم في مهارة الاستماع (١٨.٠١%) على النسبة المئوية للإناث (١٧.١٧%).

٦- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين ينفون ضعفهم في مهارة الاستماع (٦٦.٦٧%) على النسبة المئوية للإناث (٤٤.٤٣%).

٧- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين يقرون بضعفهم في مهارة المحادثة (٣٤.٣٢%) على النسبة المئوية للإناث (٢٣.٢٣%).

٨- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين ينفون ضعفهم في مهارة المحادثة (٦١.٥٤%) على النسبة المئوية للإناث (٥٤.٥٤%).

٩- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين يقرون بضعفهم في مهارة القراءة (٣٨.٧٤%) على النسبة المئوية للإناث (١٧.١٧%).

١٠- زيادة النسبة المئوية للإناث اللواتي ينفين ضعفهن في مهارة القراءة (٧٣.٧٣%) على النسبة المئوية للذكور (٤٦.٨٥%).

١١- زيادة النسبة المئوية للذكور الذين ينفون ضعفهم في مهارة الكتابة (٥٢.٢٥%) على النسبة المئوية للإناث (٤٨.٤٨%).

٣ - البند الثالث: (مدى مساعدة الأسرة لأبنائها في تعلم اللغة العربية، وتشجيعهم على ذلك)

يبين الجدول التالي إجابات التلامذة عن ذلك:

جدول رقم (٤٩)

مدى مساعدة الأسرة لأبنائها في تعلم اللغة العربية وتشجيعهم على ذلك

الجنس		الإجابات			
		نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة
الذكور	العدد	٧٤	١٨	-	١٩
	%	٦٦.٦٧	١٦.٢١	-	١٧.١٢
الإناث	العدد	٥٩	٢٠	-	٢٠
	%	٥٩.٦	٢٠.٢	-	٢٠.٢
التلامذة	العدد	١٣٣	٣٨	-	٣٩
	%	٦٣.٣٣	١٨.١	٠	١٨.٥٧

ومما يلاحظ في قراءة البيانات السابقة:

١- إهمال (١٨.٥٧%) من التلامذة الإجابة عن هذا البند. ويلاحظ هنا أن نسبة الإناث اللواتي لم يجبن عن هذا البند (٢٠.٢%) أكبر من نسبة الذكور (١٧.١٢%).

٢- اعتراف معظم التلامذة (٦٣.٣٣%) بأن أسرهم تقدم لهم مساعدات في تعلم اللغة العربية وتشجعهم على ذلك، في حين ينفي ذلك (١٨.١) منهم.

٣-زيادة نسبة الذكور الذين يعترفون بتلقي مساعدات من أسرهم في تعلم اللغة العربية (٦٦.٦٧%) على نسبة الإناث (٥٩.٦%).

ثالثاً ــ نتائج المحور الثالث (أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية):

يُعْزَى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة إلى أسباب: فردية، وأسرية، وتربوية.

١ ً ــ الأسباب الفردية:

يظهر الجدول التالي ما تمخضت عنه الاستبانة من نتائج تتعلق بهذه الأسباب:

جدول رقم (٥٠)

الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم

الجنس		الإجابات											
		ضعف القدرات الإدراكية				وجود إعاقة جسدية (ضعف بصر أو سمع)				عدم الاهتمام بالدراسة			
		نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة	نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة	نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة
الذكور	العدد	١١	٦٩	٨	٢٣	١٢	٧٤	١	٢٤	٤٣	٥٠	٦	١٢
	%	٩.٩١	٦٢.١٦	٧.٢١	٢٠.٧٢	١٠.٨١	٦٦.٦٧	٠.٩	٢١.٦٢	٣٨.٧٤	٤٥.٠٤	٥٠.٤	١٠.٨١
الإناث	العدد	٧	٦١	١١	٢٠	٨	٦٣	٢	٢٦	٢٦	٥٢	٧	١٤
	%	٧.٠٧	٦١.٦٢	١١.١١	٢٠.٢٠	٨.٠٨	٦٣.٦٤	٢.٠٢	٢٦.٢٦	٢٦.٢٦	٥٢.٥٢	٧.٠٧	١٤.١٤
التلامذة	العدد	١٨	١٣٠	١٩	٤٣	٢٠	١٣٧	٣	٥٠	٦٩	١٠٢	١٣	٢٦
	%	٨.٥٧	٦١.٩	٩.٠٥	٢٠.٤٨	٩.٥٢	٦٥.٢٤	١.٤٣	٢٣.٨١	٣٢.٨٦	٤٨.٥٧	٦.١٩	١٢.٣٨

وقراءة بيانات الجدول السابق تكشف عن:

١- إهمال (٢٠.٤٨%) من التلامذة الإجابة على السبب الأول (ضعف القدرات العقلية) و(٢٣.٨١%) منهم الإجابة عن السبب الثاني (وجود إعاقة جسدية) و(١٢.٣٨%) عن السبب الثالث (عدم الاهتمام بالدراسة).

٢- محاولة نفي التلامذة أهمية الأسباب الفردية في ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، فالنسبة المئوية للتلامذة الذين ينفون أهمية هذه الأسباب هي (٦١.٩-٦٥.٢٤-٤٨.٥٧%) على التوالي.

٣- زيادة النسبة المئوية للتلامذة الذين يعترفون بأهمية السبب الثالث (٣٢.٨٦%) على النسب المئوية للسببين الأول (٨.٥٧%) والثاني (٩.٥٢%).

٤- انخفاض نسبة التلامذة الذين قالوا أنهم لا يعرفون مدى تأثير هذه الأسباب على مستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية؛ فقد كانت تلك النسب (٩.٠٥%) في السبب الأول، و(١.٤٣%) في السبب الثاني، و(٦.١٩%) في السبب الثالث.

٥- اتفاق التلامذة ذكوراً وإناثاً على ترتيب أهمية الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥١)

ترتيب الأسباب الفردية من حيث أهميتها من وجهة نظر التلامذة

البيان / الأسباب		(١)	(٢)	(٣)
التلامذة	الترتيب	٣	٢	١
	%	٣٢.٨٦	٩.٥٢	٨.٥٧
الذكور	الترتيب	٣	٢	١
	%	٣٨.٧٤	١٠.٨١	٩.٩١
الإناث	الترتيب	٣	٢	١
	%	٢٦.٢٦	٨.٠٨	٧.٠٧

ومن أهم ما يلاحظ في بيانات الجدول:

١- أن ترتيب الأسباب جاء عكسياً؛ فاحتل السبب الثالث المرتبة الأولى، والسبب الأول المرتبة الثالثة، وبقي السبب الثاني محافظاً على ترتيبه في كل الحالات.

٢- زيادة النسب المئوية للسبب الثالث الذي احتل المرتبة الأولى زيادة كبيرة عن النسبتين المئويتين في السببين الثاني والثالث، وذلك في كل الحالات أيضاً.

وفي البند المفتوح أدلى التلامذة بدلائهم؛ فقدموا إجابات يعتقدون أنها أسباب فردية تساهم في ضعف اكتسابهم المهارات اللغوية، وهي كما كتبها التلامذة:

١- لأن أمي تركية.

٢- عدم الإكثار من القراءة والكتابة.

٣- الأهل لا يتكلمون باللغة العربية فأجد صعوبة في المحادثة.

٤- أحياناً تكون اللغة غير العربية هي الأم مثل اللغة الكردية.

٥- أنا خجول وأرتبك أمام المعلمة وأخاف من الخطـــأ كي لا يهزأ مني رفاقي.

٦- الخوف من المعلم.

٧- عدم المتابعة اليومية من التلميذ للدروس اليومية.

٢ ـــ الأسباب الأسرية:

يبين الجدول التالي ما أسفرت عنه استبانة التلامذة من نتائج في هذا المجال:

جدول رقم (٥٢)

الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم

التسلسل	الأسباب			الإجابات			
				نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة
١	تدني المستوى التعليمي للوالدين	الذكور	العدد	٣٧	٦٥	٣	٦
			%	٣٣.٣٣	٥٨.٥٦	٢.٧	٥.٤
		الإناث	العدد	١٤	٥٠.٥	٨	٢٧
			%	١٤.١٤	٤٥.٠٤	٨.٠٨	٢٧.٢٧
		التلامذة	العدد	٥١	١١٥	١١	٣٣
			%	٢٤.٢٨	٥٤.٧٦	٥.٢٤	١٥.٧١
٢	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم	الذكور	العدد	٣٠	٦٧	١	١٣
			%	٢٧.٠٣	٦٠.٣٦	٠.٩	١١.٧١
		الإناث	العدد	١٥	٦٣	١	٢٠
			%	١٥.١٥	٦٣.٦٤	١.٠١	٢٠.٢
		التلامذة	العدد	٤٥	١٣٠	٢	٣٣
			%	٢١.٤٣	٦١.٩	٠.٩٥	١٥.٧١
٣	الخلافات الأسرية	الذكور	العدد	٣٣	٦٦	٢	١٠
			%	٢٩.٧٣	٥٩.٤٦	١.٨	٩
		الإناث	العدد	١٤	٤٩	٨	٢٨
			%	١٤.١٤	٤٩.٤٩	٨.٠٨	٢٨.٢٨
		التلامذة	العدد	٤٧	١١٥	١٠	٣٨
			%	٢٢.٣٨	٥٤.٧	٤.٧٦	١٨.٠٩

التسلسل	الأسباب			الإجابات			
				نعم	لا	لا أدري	عدم إجابة
					٦		
٤	العمل بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة	الذكور	العدد	٢١	٧٧	٣	١٠
			%	١٨.٩٢	٦٩.٣٧	٢.٧	٩
		الإناث	العدد	١٤	٤٨	٢	٣٥
			%	١٤.١٤	٤٨.٤٨	٢.٠٢	٣٥.٣٥
		التلامذة	العدد	٣٥	١٢٥	٥	٤٥
			%	١٦.٦٧	٥٩.٥٢	٢.٣٨	٢١.٤٣
٥	ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة	الذكور	العدد	٣١	٦٢	٣	١٥
			%	٢٧.٩٣	٥٥.٨٥	٢.٧	١٣.٥١
		الإناث	العدد	٢٨	٤٣	٢	٢٦
			%	٢٨.٢٨	٤٣.٤٣	٢.٠٢	٢٦.٢٦
		التلامذة	العدد	٥٩	١٠٥	٥	٤١
			%	٢٨.٠٩	٥٠	٢.٣٨	١٩.٥٢

واعتماداً على البيانات الموجودة في الجدول يمكن ملاحظة أمور عديدة، من أهمها:

١- إهمال (١٥.٧١%) من التلامذة الإجابة عن السبب الأول (تدني المستوى التعليمي للوالدين)، ويلاحظ هنا زيادة النسبة المئوية للإناث (٢٧.٢٧%) على النسبة المئوية للذكور (٥.٤%)، و(١٥.٧١%) عن السبب الثاني (قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم)، ويلاحظ هنا تساوي هذه النسبة المئوية مع نظيراتها في البند الأول، كما يلاحظ أن النسبة المئوية للإناث (٢٠.٢٠%) تزيد على النسبة المئوية للذكور (١١.٧١%)، و(١٨.٠٩%) على السبب الثالث (الخلافات الأسرية)، ويلاحظ هنا زيادة النسبة المئوية للإناث (٢٨.٢٨%) على النسبة المئوية للذكور (٩%)، و(٢١.٤٣%) عن السبب الرابع (العمل بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة)، ويلاحظ هنا زيادة النسبة المئوية للإناث اللواتي أهملن الإجابة عن النسبة المئوية للذكور (٩%)، و(١٩.٥٢%) عن

السبب الخامس (ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة)، ويلاحظ هنا أيضاً زيادة النسبة المئوية للإناث على النسبة المئوية للذكور.

٢- انخفاض النسبة المئوية للتلامذة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؛ وبيان ذلك أنهم في الأول (٥.٢٤%)، وفي الثاني (٠.٩٥%)، وفي الثالث (٤.٧٦%)، وفي الرابع (٢.٣٨%)، وفي السبب الأخير (٢.٣٨%).

ومما يلاحظ في هذا المجال أن النسب المئوية للإناث قد زادت على النسب المئوية للذكور في الأسباب الثلاثة الأولى؛ إذ كانت على التوالي (٨.٠٨-١.٠١-٨.٠٨%)، في حين أنها كانت لدى الذكور (٢.٧٠-٠.٩٠-١.٨%)، أما في السببين الأخيرين: الرابع والخامس، فقد زادت النسب المئوية للذكور على النسب المئوية للإناث؛ إذ كانت لدى الذكور (٢.٧٠-٢.٣٨%)، في حين أنها كانت لدى الإناث (٢.٠٢-٢.٠٢%).

٣- اختلاف ترتيب أهمية الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية لدى التلامذة مجتمعين من جهة، وكل من الذكور والإناث على حدة من جهة أخرى، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٥٣)

ترتيب الأسباب الأسرية حسب أهميتها من وجهة نظر التلامذة

البيان	الأسباب	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
التلامذة	الترتيب	٥	١	٣	٢	٤
	%	٢٨.٠٩	٢٤.٢٨	٢٢.٣٨	٢١.٤٣	١٦.٦٧
الذكور	الترتيب	١	٣	٥	٢	٤
	%	٣٣.٣٣	٢٩.٣٧	٢٧.٩٣	٢٧.٠٣	١٨.٩٢
الإناث	الترتيب	٥	٢	١	٣	٤
	%	٢٨.٢٨	١٥.١٥	١٤.١٤	١٤.١٤	١٤.١٤

ومما يلاحظ في الجدول السابق ستة أمور، وهي:

٣- اتفاق التلامذة والإناث على أن السبب الخامس يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية.

٤- اختلاف الذكور والإناث على أهمية السبب الأول؛ فالذكور يضعونه في المرتبة الأولى أما الإناث، فيضعنه في المرتبة الثالثة.

٥- تساوي أهمية السبب الأول والثالث والرابع عند الإناث، إذ إنه (١٤.١٤%).

٦- اتفاق التلامذة مجتمعين، وذكوراً وإناثاً كلاً على حدة على وضع السبب الرابع في المرتبة الأخيرة.

٧- اختلاف وجهة نظر التلامذة والإناث على أهمية السبب الثاني؛ فالتلامذة يضعونه في المرتبة الرابعة. أما الإناث، فيضعنه في المرتبة الثانية.

٨- اتفاق وجهة نظر التلامذة مجتمعين مع وجهة نظر الذكور في مدى أهمية السبب الثاني؛ فكلاهما يضعانه في المرتبة الرابعة.

وفي الإجابة عن البند المفتوح قدم التلامذة ثلاثة أسباب أسرية يعتقدون أنها تساهم في ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية، وهي ــ كما ذكرها التلاميذ ــ:

١- أن يكون لي أستاذ (معلم) خاص.

٢- التسجيل في معاهد لتعليم اللغة العربية.

٣- تناقض الأسلوب التربوي المتبع من الأم والأب.

٣ً ــ الأسباب التربوية:

يبين الجدول التالي النتائج التي انتهت إليها الاستبانة في هذا المجال:

جدول رقم (٥٤)

الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم

الأسباب			الإجابات			
			نعم	لا	لا أدري	لا إجابة
١- صعوبة المنهاج	الذكور	العدد	٤٣	٥٦	٣	٩
		%	٣٨.٧٤	٥٠.٤٥	٢.٧	٨.١١
	الإناث	العدد	٢٢	٤٣	٨	٢٦
		%	٢٢.٢٢	٤٣.٤٣	٨.٠٨	٢٦.٢٦
	التلامذة	العدد	٦٥	٩٩	١١	٣٥
		%	٣٠.٩٥	٤٧.١٤	٥.٢٤	١٦.٦٧
٢- قلة عدد حصص اللغة العربية	الذكور	العدد	٢٨	٦٧	٧	٩
		%	٢٥.٢٢	٦٠.٣٦	٦.٣١	٨.١١
	الإناث	العدد	٧	٤٨	٩	٣٥
		%	٧.٠٧	٤٨.٤٨	٩.٠٩	٣٥.٣٥
	التلامذة	العدد	٣٥	١١٥	١٦	٤٤
		%	١٦.٦٧	٥٤.٧٦	٧.٦٢	٢٠.٩٥
٣- قلة تمكن المعلمين من مهارات اللغة العربية	الذكور	العدد	٢٩	٦٣	٩	١٠
		%	٢٦.١٣	٥٦.٧٦	٨.١١	٩

الأسباب			الإجابات			
			نعم	لا	لا أدري	لا إجابة
	الإناث	العدد	١٢	٤١	١١	٣٥
		%	١٢.١٢	٤١.٤١	١١.١١	٣٥.٣٥
	التلامذة	العدد	٤١	١٠٤	٢٠	٤٥
		%	١٩.٥٢	٤٩.٢٥	٩.٥٢	٢١.٤٣
٤- اتباع المعلمين أساليب غير تربوية مع التلامذة	الذكور	العدد	١٩	٦٧	٦	١٩
		%	١٧.١٢	٦٠.٣٦	٥.٤	١٧.١٢
	الإناث	العدد	١٦	٤٩	٥	٢٩
		%	١٦.١٦	٤٩.٤٩	٥.٠٥	٢٩.٢٩
	التلامذة	العدد	٣٥	١١٦	١١	٤٨
		%	١٦.٦٧	٥٥.٢٣	٥.٢٤	٢٢.٨٦
٥- اتباع المعلمين طرائق غير مشوقة في التعليم	الذكور	العدد	٤٢	٥٣	٨	٨
		%	٣٧.٨٣	٤٧.٧٥	٧.٢١	٧.٢١
	الإناث	العدد	٣٥	٣٥	٦	٢٣
		%	٣٥.٣٥	٣٥.٣٥	٦.٠٦	٢٣.٢٣
	التلامذة	العدد	٧٧	٨٨	١٤	٣١
		%	٣٦.٦٧	٤١.٩	٦.٦٧	١٤.٧٦
٦- قلة استعمال المعلمين وسائل معينة تساعد التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية	الذكور	العدد	٥٣	٣٤	٩	١٥
		%	٤٧.٧٥	٣٠.٦٣	٨.١١	١٣.٥١
	الإناث	العدد	٢٦	٤٤	٨	٢١
		%	٢٦.٢٦	٤٤.٤٤	٨.٠٨	٢١.٢١
	التلامذة	العدد	٧٩	٧٨	١٧	٣٦
		%	٣٧.٦١	٣٧.١٤	٨.٠٩	١٧.١٤
٧- قلة قيام المعلمين بتدريب التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية	الذكور	العدد	٤٩	٤٨	٤	١٠
		%	٤٤.١٤	٤٣.٢٤	٣.٦	٩
	الإناث	العدد	٢٤	٤٧	٧	٢١
		%	٢٤.٢٤	٤٧.٤٧	٧.٠٧	٢١.٢١
	التلامذة	العدد	٧٣	٩٥	١١	٣١
		%	٣٤.٧٦	٤٥.٢٤	٥.٢٤	١٤.٧٦

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق تبين ما يلي:

١- إهمال (٢٦.٢٦%) من التلامذة الإجابة عن السبب الأول (صعوبة المنهاج)، و(٢٠.٩٥%) الإجابة عن السبب الثاني (قلة عدد حصص اللغة العربية)، و(٢١.٤٣%) الإجابة عن السبب الثالث (قلة تمكن المعلمين من مهارات اللغة العربية)، و(٢٢.٨٦%) الإجابة عن السبب الرابع

(اتباع المعلمين أساليب غير تربوية مع التلامذة)، و(١٤.٧٦%) الإجابة عن السبب الخامس (اتباع المعلمين طرائق غير مشوقة في التعليم)، و(١٧.١٤%) الإجابة عن السبب السادس (قلة استعمال المعلمين وسائل معينة تساعد التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية)، و(١٤.٧٦%) الإجابة عن السبب السابع (قلة قيام المعلمين بتدريب التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية).

ومما يلاحظ في هذا المجال زيادة النسب المئوية للإناث اللواتي أهملن الإجابة عن الأسباب التربوية على النسب المئوية للذكور؛ فهي عند الإناث على التوالي: (٢٦.٢٦-٣٥.٣٥-٣٥.٣٥-٢٩.٢٩-٢٣-٢١.٢١-٢١.٢١%)؛ في حين أنها لدى الذكور (٨.١١-٨.١١-٩-١٧.١٢-٧.٢١-١٣.٥١-٩%).

٢- انخفاض النسب المئوية للتلامذة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى أهمية الأسباب التربوية في تدني مستوى تحصيلهم في اكتساب المهارات اللغوية؛ فهي حسب تسلسل الأسباب: (٥.٢٤-٧.٦٢-٩.٥٢-٥.٢٤-٦.٦٧-٨.٠٩-٥.٢٤%) ومما يلاحظ في هذا المجال زيادة النسب المئوية للإناث على النسب المئوية للذكور؛ فهي لدى الذكور حسب تسلسل ذكرها (٢.٧٠-٦.٣١-٩-٦-٨-٩-٣.٦٠%)، في حين أنها عند الإناث (٨.٠٨-٩.٠٩-١١.١١-٥.٠٥-٦.٠٦-٨.٠٨-٧.٠٧%).

٣- اختلاف ترتيب الأسباب التربوية من حيث الأهمية بين التلامذة مجتمعين من جهة وكل من الذكور والإناث على حدة من جهة أخرى، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥٥)

ترتيب الأسباب التربوية حسب أهميتها من وجهة نظر التلامذة

البيان / الأسباب		(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)
التلامذة	**الترتيب**	٦	٥	٧	١	٣	٢	٤
	%	٣٧.٦١	٣٦.٦٧	٣٤.٧٦	٣٠.٩٥	١٩.٥٢	١٦.٦٧	١٦.٦٧
الذكور	**الترتيب**	٦	٧	١	٢	٣	٤	٥
	%	٤٧.٧٥	٤٤.١٤	٣٨.٧٤	٣٧.٨٣	٢٦.١٣	٢٥.٢٢	١٧.١٢
الإناث	**الترتيب**	٥	٦	٧	١	٤	٣	٢
	%	٣٥.٣٥	٢٦.٢٦	٢٤.٢٤	٢٢.٢٢	١٦.١٦	١٢.١٢	٧.٠٧

وقراءة البيانات السابقة تظهر لنا:

١- اتفاق التلامذة والذكور على أن السبب السادس يأتي في طليعة الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية.

٢- اختلاف الذكور والإناث في أهمية السبب الثالث، إذ يضعه الذكور في المرتبة الأولى في حين تضعه الإناث في المرتبة الثانية.

٣- اتفاق التلامذة والإناث على أن السبب السابع يأتي في المرتبة الثالثة، بينما يضعه الذكور في المرتبة الثانية.

٤- اتفاق التلامذة والإناث على أن السبب الأول يأتي في المرتبة الرابعة من حيث الأهمية؛ في حين يضعه الذكور في المرتبة الثالثة.

٥- اتفاق التلامذة والذكور على أن السبب الثالث يأتي في المرتبة الخامسة؛ في حين يضعه الإناث في المرتبة السادسة.

٦- اتفاق التلامذة والذكور على أن السبب الثاني يأتي في المرتبة السادسة؛ في حين أن الإناث يضعنه في المرتبة الأخيرة.

وفي الإجابة عن البند المفتوح الذي يتعلق بالأسباب التربوية التي تساهم في ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية قدم التلامذة أسباباً لم يرد ذكرها في الاستبانة، وهي كما كتبها التلامذة:

١- هناك بعض المعلمين يكون لهم ابن أو ابنة فيتم تمييزهم عن الآخرين.

٢- في أوقات يجب الشدة (يجب استخدام الشدة في بعض الأحيان).

٣- عدم استخدام المعلمين اللغة الفصحى في الصف.

٤- كثافة المنهاج الدراسي.

٥- المعاقبة الجماعية للتلاميذ بكتابة جزاء بسبب تلميذ مشاغب.

٦- الاكثار من الوظائف والواجبات.

٧- عدم كفاية الوقت المخصص لمادة اللغة العربية.

٨- وضع المدرس (المعلم) النفسي الذي غالباً ما يكون عكراً.

٩- كثرة تغيير المعلمين من أول السنة حتى آخرها.

١٠- عدم إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإجابة الشفوية.

رابعاً ــ نتائج المحور الرابع: (أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في تعلم مهارات اللغة من وجهة نظرهم)

١ ــ البند الأول: (ما يرغب التلامذة أن تقدمه لهم أسرهم كي يسهل عليهم تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتهم)

قدم التلامذة إجابات تشير إلى مدى مساعدة الأهل لهم في الإجابة عن بنود الاستبانة إجابات تستحق الوقوف عندها، ولا يخلو بعضها من طرافة.

ويتم عرضها كما وردت في الاستبانات مع يستلزم ذلك من غربلة وتصويب الأخطاء الموجودة فيها.

١- أن يتم الحديث في البيت باللغة العربية (الفصحى) الفصيحة.
٢- أن تقوم أمي بتعليمي.
٣- أن تسجلني أمي في دورات تقوية في اللغة العربية.
٤- وضع جهاز حاسوب (كومبيوتر) حتى أتعلم من البرامج.
٥- شراء القصص والكتب المفيدة.
٦- شراء (سي دي) شريط تسجيل لتعليم اللغة العربية.
٧- توفير المكان المناسب للقراءة والكتابة في البيت.
٨- إنشاء مكتبة في المنزل.
٩- تعليمي النطق الصحيح.
١٠- مشاهدة البرامج التعليمية.
١١- أن تشجعيني والدتي على التعلم باللغة العربية الفصيحة (يبدو أن والدته أجنبية).

ومن الإجابات الطريفة التي ذكرها التلامذة:

١- يقدمون لي كل شيء.
٢- أسرتي تقوم بكامل واجبها نحوي وتهتم بدروسي ووظائفي.
٣- أنا لا أجد صعوبة في تعلم اللغة العربية لأني أداوم على قراءة القرآن وحفظه.

٢ ـ البند الثاني: (ما يرغب التلامذة أن يفعله المعلمون كي يحبوا اللغة العربية ويكتسبوا مهاراتها).

ذكر التلامذة في الإجابة عن هذا البند الرغبات التالية:

١- الإكثار من التدريبات على قواعد اللغة العربية.
٢- أرغب من معلمي أن يشجعني.
٣- أن يجري لنا اختبارات دورية.
٤- استخدام وسائل إيضاح مساعدة ومشوقة لإبعاد الملل.
٥- أن يشرح لي إذا طلبت منه ذلك.
٦- تقديم مسرحيات وتمثيليات باللغة العربية والسماح للتلامذة بتمثيلها أمام زملائهم.
٧- إجراء محادثات بين التلامذة.
٨- أن يطلب منا المعلم قراءة القصص التي تساعدنا على تحسين لغتنا.
٩- تبسيط المعلومات وشرحها بلغة سهلة.
١٠- إعطاء وظائف شهرية لتثبيت المعلومات المعطاة في المدرسة.
١١- تنظيم الوقت.
١٢- مشاهدة البرامج التلفزيونية (برامج التلفاز باللغة العربية الفصيحة).

١٣- حث التلامذة على الذهاب إلى المكتبة.

١٤- مناقشة الدرس بعد انتهائه.

١٥- لديه (لدى المعلم) القدرة على التعليم، ولكن الضعف فيّ أنا لأن أمي تركية الأصل.

١٦- مطالبة المعلمة التلاميذ بتحضير الدرس قبل إعطائه وذلك لمشاركة التلاميذ بالدرس حتى يحصل التفاعل أثناء الحصة الدرسية.

١٧- سرد الدرس بقليل من روح النكتة والمرح حتى يفهم كل التلاميذ الدرس بشكل جيد.

١٨- أن لا يضغط علينا في إعطاء المنهاج أي بلا كثافة كي نستطيع الحفظ.

١٩- إيقاف العنف وأساليب الشدة.

٢٠- أن يسمح لي المعلم بالمشاركة لأنه لا يسمح لي دائماً بذلك رغم محاولتي المشاركة في الدرس.

٢١- أرغب من معلمي أن يعامل جميع التلامذة بمحبة ولطف واحترام.

٢٢- أن يستخدم (المعلم-المعلمة) أسلوب المحادثة وزيادة التدريب على مهارات اللغة العربية.

٢٣- أن تكون الصلة التي تربط بين الأستاذ (المعلم) والطالب (التلميذ) صلة تفاهم ومحبة لأن الطالب (التلميذ) إذا أحب الأستاذ (المعلم) أحب المادة.

٢٤- أن تصبر علي المعلمة حتى أفهم اللغة العربية جيداً.

٢٥- إعادة بعض الفقرات أثناء الدرس إذا لم نفهم (يفهم التلامذة) تلك الفقرات.

٢٦- لا أرغب شيء (شيئاً) بس (سوى) أتعلم (تعلم) كتابة موضوع تعبير بشكل جيد.

٢٧- إيصال المعلومات لذهن (الطالب) التلميذ عن طريق الألعاب.

٢٨- أن يجري المعلم مسابقات دورية للتلاميذ.

٢٩- التدريب المستمر والمتابعة.

٣٠- تحمل (الطالب) التلميذ مهما كانت أسئلته كثيرة لأن ذلك يدل على اهتمام (الطالب) التلميذ بدروسه.

٣١- أرغب بزيادة حصص المحادثة والتعبير.

ومن الإجابات الطريفة التي ذكرها التلامذة في الإجابة عن البند الثاني من هذا المحور (الرابع):

١- أن تحبني المعلمة.

٢- لا أعرف.

٣- (أستاذي) معلمي يعمل كل ما في وسعه لتعليمنا اللغة أنا ورفاقي فأتمنى له التوفيق.

٤- معلمي كفء بمعنى الكلمة فهو يقدم لنا درس اللغة العربية بأسلوب شيق وجميل فيجعلنا نحب اللغة العربية ونتشوق لتعلمها.

٥- المعاملة الجيدة.

٣/٢/٦ ــ نتائج استبانة أولياء الأمور:

وُزِّعَت استبانة أولياء الأمور على جميع أفراد عينة البحث من التلامذة البالغ عددهم مئتين وثلاثة وثلاثين تلميذاً وتلميذة. واستُرِدَّ منها مئة وأربع وثمانون استبانة. واستُبْعِدَ منها ثماني استبانات؛ لوضوح عدم الجدية في الإجابة، أو عدم الإجابة عن جميع بنود الاستبانة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥٦)

عدد استبانات أولياء الأمور المعتمدة في البحث

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستردة	عدد الاستبانات الملغاة	عدد الاستبانات المعتمدة
٢٣٣	١٨٤	٨	١٧٦

أولاً ــ نتائج المحور الأول (المستوى التعليمي للوالدين):

يهدف هذا المحور إلى تعرف المستوى التعليمي لأولياء أمور التلامذة؛ للوقوف على علاقته بمستوى تحصيل التلامذة. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٥٧)

المستوى التعليمي لأولياء أمور التلامذة

المستوى التعليمي	الآباء		الأمهات	
	العدد	%	العدد	%
عدم الحصول على شهادة تعليمية	٢١	١١.٩٣	٢٧	١٥.٣٤
إتمام مرحلة التعليم الأساسي	٥٣	٣٠.١١	٧٦	٤٣.١١
شهادة المرحلة الثانوية	٤٠	٢٢.٧٢	٣٥	١٩.٨٩
شهادة المعهد المتوسط	٢٤	١٣.٦٤	١٢	٦.٨٢
إجازة جامعية	٢٦	١٤.٧٧	٢٠	١١.٣٦
دبلوم اختصاص/تأهيل تربوي	٥	٢.٨٤	٤	٢.٢٧
شهادة ماجستير	٣	١.٧٠	٢	١.١٤
شهادة دكتوراه	٤	٢.٢٧	صفر	%٠
المجموع	١٧٦	%١٠٠	١٧٦	%١٠٠

ولتحقيق الهدف المرجو من هذا المحور؛ فقد تمت معالجة بيانات الجدول السابق في (٦/٢/٦– النتائج العامة للتلامذة ــ اختبار فرضيات البحث).

ثانياً ــ نتائج المحور الثاني (المستوى الاقتصادي للأسرة):

يهدف هذا المحور إلى تعرف المستوى الاقتصادي لأسر التلامذة، بغية دراسة العلاقة بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (٥٨)

الدخل الشهري لأسر أفراد عينة التلامذة مقدراً بآلاف الليرات السورية

الدخل الشهري	الآباء		الأمهات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أقل من عشرة	٥١	٢٨.٩٨	٢٢	١٢.٥٠	٧٣	٣٦.٥
من عشرة إلى خمسة عشر	٦٨	٣٨.٦٤	١٧	٩.٦٦	٨٥	٤٢.٥
أكثر من خمسة عشر	٥٦	٣١.٨٢	١٥	٨.٥٢	٧١	٣٦.٥
المجموع	١٧٥+١ متوفى		٥٤+١٢٢ غير عاملات			

ولتحقيق الهدف المتوخى من هذا المحور، فقد تم إضافة مصادر الدخل الأخرى للأسرة، وحسم أجرة السكن ــ إن لم يكن السكن ملكاً للأسرة ــ للتوصل إلى الدخل الصافي للأسر.

ومن ثم تمت عملية المعالجة الإحصائية للبيانات النهائية، للتحقق من صحة الفرضية الثالثة من فرضيات البحث (٦/٢/٦- النتائج العامة للتلامذة ــ اختبار فرضيات البحث).

ثالثاً ــ نتائج المحور الثالث (الوضع التعليمي لأفراد عينة التلامذة):

١ ً ــ البند الأول: (اعتراف أولياء الأمور بضعف أبنائهم في اكتساب مهارات اللغة العربية):

بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن التلامذة يعانون من ضعف في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؛ فقد بلغ الوسط الحسابي لمستوى تحصيلهم (٤٢.١٥) ومع هذا نجد أن أكثر من خمسين بالمئة من أولياء الأمور ينفون ضعف أبنائهم. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٥٩)

مدى اعتراف أولياء الأمور بضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية

آراء أولياء الأمور	العدد	%
الاعتراف بضعف الأبناء	٨١	٤٦.٠٢
عدم الاعتراف بضعف الأبناء	٩٥	٥٣.٩٨
المجموع	٧٦	١٠٠

٢ ً ــ البند الثاني (مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية):

تبدو مظاهر ضعف التلامذة في واحد أو أكثر من المهارات اللغوية. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦٠)

مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء التلامذة

مظاهر الضعف	العدد	%
الاستماع	٢١	١١.٩٣
المحادثة	٤٤	٢٥
القراءة	٥٢	٢٩.٥٥
الكتابة	٥٩	٣٣.٥٢
المجموع	١٧٦	١٠٠

ومما يلاحظ في الجدول السابق أن أولياء الأمور يرون أن مظاهر ضعف أبنائهم إنما تظهر أكثر ما تظهر في الكتابة، ومن ثم القراءة، ويليهما المحادثة، والاستماع.

٣ ً ــ البند الثالث (أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء أمورهم:

يعزى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية إلى أسباب: فردية، وأسرية، وتربوية.

١ – الأسباب الفردية:

يبين الجدول التالي آراء أولياء الأمور في تلك الأسباب:

جدول رقم (٦١)

الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور

التسلسل	الأسباب الفردية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة	٢٩	١٦.٤٨	٨٩	٥٠.٥٧	٩	٥.٠٦	٤٩	٢٧.٨٤	١٧٦	١٠٠
٢	وجود إعاقة جسدية (ضعف بصر، ضعف سمع)	١٧	٩.٦٦	١٠٠	٥٦.٨٢	٣	١.٧٠	٥٦	٣١.٨١	١٧٦	١٠٠
٣	ضعف الاهتمام بالدراسة	٧٤	٤٢.٠٤	٧١	٤٠.٣٤	٥	٢.٨٤	٢٦	١٤.٧٧	١٧٦	١٠٠

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق تبين ما يلي:

١- يأتي السبب الثالث (ضعف الاهتمام بالدراسة) في المرتبة الأولى، ويليه السبب الأول (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة). أما السبب الثاني (وجود إعاقة جسدية)؛ فيأتي في المرتبة الأخيرة. ومن هنا يمكن القول: إن أولياء التلامذة يحملون أبنائهم مسؤولية الضعف في اكتساب المهارات اللغوية، ويقللون من أهمية (وجود إعاقة جسدية)؛ إذ لم تبلغ نسبة الذين أجابوا عن هذا السبب سوى (٩.٦٦%). وتجدر الإشارة إلى أن للتلامذة آراء أخرى مختلفة عن آراء أولياء أمورهم. وقد سبق عرض ذلك وبيانه في الجدولين (٥١-٥٢).

٢- ارتفاع نسبة الذين لم يجيبوا عن مدى تأثير هذه الأسباب على مستوى تحصيل أبنائهم؛ فقد بلغت في البند الأول (٢٧.٨٤%)، وفي الثاني (٣١.٨١%)، وفي الثالث (١٤.٧٧%).

٣- اعتذار (٥.٠٦%) عن الإجابة عن البند الأول و(١.٠٧%) عن البند الثاني، و(٢.٨٤%) عن البند الثالث.

وفي الإجابة عن البند المفتوح الذي يتعلق بذكر الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، ذكر أولياء الأمور الإجابات التالية - دون تدخل يذكر -؛ إذ اقتصر على تصويب بعض الكلمات، ودمج الإجابات المتكررة، وحذف ما ليس له علاقة بالأسباب الفردية، وهي:

١- كثرة الكلام والحركة وعدم الانتباه للمعلم في الصف.

٢- عدم حب المدرسة.

٣- الضعف في التعبير بسبب قلة المطالعة.

٤- خوف التلميذ من المعلم/المعلمة ومله.

٥- قدوم تلاميذ نالوا تعلمهم السابق في دول أخرى بلغة غير فصيحة.

٢- الأسباب الأسرية:

يبين الجدول التالي ما أسفرت عنه الاستبانة من نتائج:

الجدول رقم (٦٢)

الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور

التسلسل	الأسباب الأسرية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	ضعف المستوى التعليمي للوالدين	٤٦	٢٦.١٤	٨٩	٥٠.٥٧	٦	٣.٤١	٣٥	١٩.٨٩	١٧٦	١٠٠
٢	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم	٣٤	١٩.٣٢	٩٩	٥٦.٢٥	٤	٢.٢٧	٣٩	٢٢.١٦	١٧٦	١٠٠
٣	المشكلات الأسرية (كثرة المشاحنات والخلافات بين الأب والأم، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة...)	٣٢	١٨.١٨	٩٦	٥٤.٥٤	٥	٢.٨٤	٤٣	٢٤.٤٣	١٧٦	١٠٠
٤	ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة	٤٧	٢٦.٧٠	٨٧	٤٩.٤٣	٣	١.٧٠	٣٩	٢٢.١٦	١٧٦	١٠٠
٥	عمل الابن بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة	١٥	٥.٥٢	١١١	٦٣.٠٦	٣	١.٧٠	٤٧	٢٦.٧٠	١٧٦	١٠٠

وبيانات الجدول السابق توضح ما يلي:

١- ارتفاع النسب المئوية لأولياء الأمور الذين لم يجيبوا عن مدى تأثير الأسباب الأسرية في ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية؛ فهي على التوالي حسب تسلسل الأسباب (١٩.٨٩-٢٢.١٦-٢٢.١٦-٢٦.٧%).

٢- تدني النسب المئوية لأولياء الأمور الذين قالوا إنهم لا يعرفون مدى أهمية الأسباب الأسرية في ضعف أبنائهم؛ فهي على التوالي حسب تسلسل الأسباب (٣.٤١ ــ ٢.٢٧ ــ ٢.٨٤ ــ ١.٧٠ ــ ١.٧٠).

٣- محاولة أكثر من خمسين بالمئة من أولياء الأمور نفي أهمية الأسباب الأسرية في ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية؛ فقد كانت النسب المئوية حسب تسلسل الأسباب (٥٠.٥٧-٥٦.٥٢-٥٤.٥٤-٤٩.٤٣-٦٣.٠٦%).

٤- يبين الجدول التالي تسلسل أهمية الأسباب الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور

الجدول رقم (٦٣)

ترتيب الأسباب الأسرية حسب أهميتها من وجهة نظر أولياء الأمور

الأسباب / آراء أولياء الأمور	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
الترتيب	٤	١	٢	٣	٥
%	٢٦.٧	٢٦.١٤	١٩.٣٢	١٨.١٨	٥.٢٥

وتجدر الإشارة إلى أن للتلامذة آراء أخرى سبق ذكرها في الجدول رقم (٥٤). وقام أولياء الأمور بتقديم إجابات عن البند المفتوح الذي يطلب فيه منهم ذكر الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغة العربية التي لم يرد ذكرها في الاستبانة.

وسيتم عرضها دون تدخل يذكر، إذ اقتصر ذلك على تصويب بعض الكلمات، ودمج الإجابات المتكررة، واستبعاد ما ليس له علاقة بالأسباب الأسرية، وهي:

١- ضعف الوضع المادي للأسرة؛ بما لا يمكنها من شراء الكتب والقصص للأولاد وتأمين مدرس خصوصي، واضطرار الأولاد للعمل وإهمال المدرسة.

٢- عمل الأم خارج المنزل من أهم أسباب تراجع الأولاد في دراستهم.

٣- الأم غير قادرة على تعليم أولادها لأنها تركية.

٤- قلة اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم اللغة العربية، وتفضيلهم تعليم أبنائهم لغة أجنبية.

٥- التلفاز يلعب دوراً سلبياً في تعليم الأولاد لأنه يلهيهم عن كتابة الوظائف وحفظ الدروس.

٣- الأسباب التربوية:

يكشف الجدول التالي ما تمخضت عنه استبانة أولياء الأمور من نتائج في هذا المجال:

الجدول رقم (٦٤)

الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر أولياء الأمور

التسلسل	الأسباب التربوية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	صعوبة المنهاج المقرر	٤٩	٢٧.٨٤	٧٤	٤٢.٠٤	٧	٣.٩٨	٤٦	٢٦.١٤	١٧٦	١٠٠
٢	قلة عدد حصص اللغة العربية	٣٦	٢٠.٤٥	٧٨	٤٤.٣٢	١٤	٧.٩٥	٤٨	٢٧.٢٧	١٧٦	١٠٠
٣	قلة تمكن المعلمين من مهارات اللغة العربية	٣٧	٢١.٠٢	٧٠	٣٩.٧٧	٢٤	١٣.٦٤	٤٥	٢٥.٥٧	١٧٦	١٠٠
٤	اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة (الشدة، اللامبالاة،..)	٤٣	٢٤.٤٣	٦٢	٣٥.٢٨	٢٢	١٢.٥	٤٩	٢٧.٨٤	١٧٦	١٠٠
٥	استخدام المعلمين طرائق تعليمية غير مناسبة	٥٩	٣٣.٥٢	٥٥	٣١.٢٥	٢٥	١٤.٢٠	٣٧	٢١.٠٢	١٧٦	١٠٠
٦	قلة اهتمام المعلمين باستعمال التقنيات التربوية	٦٧	٣٨.٠٦	٤٧	٢٦.٧٠	٢٤	١٣.٦٤	٣٨	٢١.٥٩	١٧٦	١٠٠
٧	قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية	٧٠	٣٩.٧٧	٥٢	٢٩.٥٤	١٧	٩.٦٦	٣٧	٢١.٠٢	١٧٦	١٠٠

وقراءة البيانات السابقة يتبين لنا بوضوح:

١- ارتفاع النسب المئوية لأولياء الأمور الذين لم يجيبوا عن الأسباب التربوية، فقد بلغت حسب تسلسل الأسباب في الاستبانة: (٢٦.١٤-٢٧.٢٧-٢٥.٥٧-٢٧.٨٤-٢١.٠٢-٢١.٥٩-٢١.٠٢%).

٢- انخفاض النسب المئوية لأولياء الأمور الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى تأثير الأسباب الأسرية في ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية.

٣- ارتفاع النسب المئوية لآراء أولياء الأمور الذين أقروا بأهمية هذه الأسباب في ضعف أبنائهم. أما من حيث أهميتها، فالجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٦٥)

ترتيب الأسباب التربوية حسب أهميتها من وجهة نظر أولياء الأمور

الأسباب / آراء أولياء الأمور	(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)
الترتيب	٧	٦	٥	١	٤	٣	٢
العدد	٧٠	٦٧	٥٩	٤٩	٤٣	٣٧	٣٦
%	٣٩.٧٧	٣٨.٠٦	٣٣.٥٢	٢٧.٨٤	٢٤.٤٣	٢١.٠٢	٢٠.٤٥

وتجدر الإشارة إلى أن للتلامذة آراء أخرى تختلف عما ذكره أولياء أمورهم. وقد تم بيان ذلك في الجدول رقم (٥٥).

وفي الإجابة عن البند الثامن المفتوح الذي يطلب فيه إلى أولياء الأمور ذكر الأسباب التربوية التي يرون أن لها دوراً أساسياً في ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية مما لم يرد ذكره في الاستبانة؛ فقد قاموا بتقديم الأسباب التالية ــ دون تدخل يذكر، إذ اقتصر التدخل في ذلك على تصويب بعض الكلمات، ودمج الأسباب المتشابهة، وحذف ما ليس له علاقة بالأسباب التربوية، وهي:

١- كثافة المناهج المقررة.

٢- كثرة أسئلة الدرس.

٣- الاعتماد على الكم السردي الكبير وليس النوعي.

٤- عدم الاهتمام بالكتابة والخط الجيد.

٥- عدم اكتساب المهارات اللغوية منذ الصف الأول.

٦- ازدحام الصفوف بالتلامذة.

٧- عدم اهتمام المعلمين بوظائف التلامذة ومتابعتهم.

٨- عدم إعطاء التلميذ فرصة للمشاركة في القراءة.

٩- قلة الاهتمام بالإعراب.

١٠- عدم مبالاة بعض المعلمين بضعف مستوى تحصيل تلامذتهم.

١١- غياب العنصر الذكوري من أغلب المدارس.

١٢- عدم الاهتمام بالمحادثة.

رابعاً ــ نتائج المحور الرابع (أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها من وجهة نظر أولياء الأمور):

١ ً ــ البند الأول (مدى تقديم الأسر مساعدات لأبنائها في تعلم مهارات اللغة العربية):

يبين الجدول التالي ما أسفرت عنه الاستبانة من نتائج:

الجدول رقم (٦٦)

مدى تقديم الأسر مساعدات لأبنائها في تعلم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر أولياء الأمور

آراء أولياء الأمور	العدد	%
الأسر تقدم المساعدات لأبنائها لتعلم مهارات اللغة العربية	١٤٣	٨١.٢٥
الأسر لا تقدم المساعدات لأبنائها لتعلم مهارات اللغة العربية	٢٩	١٦.٤٨
عدم إجابة	٤	٢.٢٧
المجموع	١٧٦	١٠٠

ويلاحظ في الجدول السابق أمران، وهما:

١- اهتمام أولياء الأمور بالإجابة عن هذا البند؛ إذ لم يهمل الإجابة عنه سوى (٢.٢٧%) منهم.

٢- ادعاء معظم أولياء الأمور (٨١.٢٥%) بأن الأسرة تقدم مساعدات لأبنائها لتعلم مهارات اللغة العربية. وتجدر الإشارة إلى اعتراف (١٦.٤٨%) بأن الأسرة غير قادرة على ذلك.

٢ ً ــ البند الثاني (مقترحات الأسر للعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم في تعلم مهارات اللغة العربية):

في الإجابة عن هذا البند المفتوح قدم أولياء الأمور إجابات تستحق الوقوف عندها، وسيتم عرضها كما وردت؛ إذ اقتصر التدخل على تصويب بعض الكلمات، ودمج الإجابات المتشابهة، وحذف الإجابات الغريبة عن الموضوع. وهذه الإجابات هي:

١- طلب المعلم من التلاميذ تحضير الدرس مسبقاً.

٢- سرد القصص المشوقة والعبر الدينية والحكم النبوية.

٣- التحدث بين المعلم والتلامذة باللغة الفصيحة.

٤- مراجعة القواعد العامة للسنوات السابقة.

٥- مشاركة أكبر عدد ممكن من التلامذة في الدرس.

٦- البدء مع التلميذ من الصفر.

٧- أن يحب التلميذ المدرس قبل المادة.

٨- أن يحبب المعلم التلامذة بالمادة ويبين لهم مدى أهميتها.

٩- زيادة عدد حصص مادة اللغة العربية.

١٠- استعمال الشدة مع التلاميذ المقصرين.

١١- إعطاء التلامذة جملاً وأقوالاً وأمثالاً وكتابتها.

١٢- زيادة عدد موضوعات التعبير.

١٣- طلب المعلم من التلامذة حفظ دروس القراءة وتمثيلها حسب الأداء.

١٤- الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم.

١٥- تعيين معلمين متخصصين باللغة العربية منذ الصف الأول.

١٦- تبسيط المناهج بما يلائم التلامذة.

١٧- الشمولية والإيضاح في التعليم.

١٨- الإكثار من التدريبات الكتابية والشفهية.

١٩- عدم إعطاء التلميذ درسين في حصة واحدة.

٢٠- عمل ندوات ومسرحيات ولقاءات في المدارس ومشاركة التلامذة فيها.

٢١- مرح المعلم في أثناء إعطاء دروس اللغة العربية.

٢٢- عدم تضييع الوقت في كتابة درس القراءة خمس مرات.

٢٣- التركيز على القواعد والمحادثة في تعليم اللغة العربية.

٢٤- التعاون بين المدرسة والبيت في تعليم اللغة العربية.

٢٥- تحديث المناهج واستعمال وسائل معينة.

٢٦- قيام البرامج الإذاعية والتلفزيونية بواجبها في مساعدة المدرسة والأسرة في تعليم اللغة العربية.

٢٧- فتح دورات مجانية لتعليم اللغة العربية في الصيف.

٢٨- الاهتمام بالكتابة والحفظ.

٢٩- مكافأة المتفوقين وتشجيع المقصرين.

٣٠- تحفيز التلاميذ على القراءة والمطالعة.

٣١- المشاركة الفعالة للتلاميذ في الدرس.

٣٢- إعادة شرح الدرس بأكثر من أسلوب.

٣٣- عدم إهمال التلاميذ المقصرين.

٣٤- تخصيص درس نشاط أسبوعي لمعالجة أخطاء التلاميذ في اللغة العربية.

٣٥- تشجيع التلاميذ على الحوار فيما بينهم باللغة الفصيحة.

٣٦- معالجة ازدحام التلاميذ في الصفوف.

٣٧- الإكثار من التدريب على المهارات اللغوية.

٣٨- الاعتماد على الفهم والتعليم التفاعلي أكثر من الحفظ.

٣٩- إعطاء حوافز للمعلمين لتقديم مزيد من الاهتمام بالتلاميذ.

٤٠- الإكثار من الاختبارات.

٤١- تشجيع التلاميذ على استعارة القصص من المكتبة المدرسية.

٤٢- مساعدة التلاميذ على تكوين مكتبات خاصة بهم.

٤٣- التدريب على النطق السليم للحروف من الصف الأول الأساسي.

٤٤- إقامة دورات لتدريب المعلمين على طرائق التعليم الحديثة وزيادة كفايتهم.

٤٥- توفير ألعاب تساعد التلاميذ على فهم اللغة العربية.

٤٦- الاستفادة من الحاسوب في تعليم اللغة العربية.

٤٧- التركيز على التلاميذ المقصرين أكثر من المتفوقين.

٤٨- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٤٩- تنظيم مسابقات في اللغة العربية وتكريم المتفوقين.

٤/٢/٦ ــ نتائج استبانة المعلمين/الموجهين:

أولاً ــ نتائج المحور الأول (البيانات الشخصية):

١- نتائج البند الأول (العمل الحالي: معلم ــ موجه):

تم تطبيق هذه الاستبانة على عدد من المعلمات والمعلمين، الذين يعملون في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع الأساسي، في محافظة مدينة دمشق، فضلاً عن عدد من الموجهين الذين يشرفون على تلك الحلقة. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٦٧)

أفراد عينة المعلمين/الموجهين

العمل	معلم	موجه	المجموع
العدد	٤٦	١٥	٦١
%	٧٥.٤١	٢٤.٥٩	١٠٠

٢-نتائج البند الثاني (عدد سنوات الخدمة):

يبين الجدول التالي عدد سنوات الخدمة لأفراد عينة المعلمين/الموجهين الذين طُبِّقَت عليهم الاستبانة:

الجدول رقم (٦٨)

عدد سنوات الخدمة للمعلمين/الموجهين الذين طبقت عليهم الاستبانة

عدد سنوات الخدمة	العدد	%
أقل من خمس سنوات	١٢	١٩.٦٧
من خمس إلى عشر سنوات	١٨	٢٩.٥١
أكثر من عشر سنوات	٣١	٥٠.٨٢
المجموع	٦١	١٠٠

يُلاحَظُ من خلال بيانات الجدول السابق أن النسب المئوية المذكورة تتناسب طرداً مع عدد سنوات الخدمة، وبيان ذلك أن النسبة المئوية للفئة الثالثة ــ أكثر من عشر سنوات ــ (٥٠.٨٢%) أكبر من النسبتين المئويتين للفئتين الثانية ــ من خمس إلى عشر سنوات ــ (٢٩.٥١%) والأولى ــ أقل من خمس سنوات ــ (١٩.٦٧%). ومن الواضح أن النسبة المئوية للفئة الثانية (٢٩.٥١%) أكبر من النسبة المئوية للفئة الأولى (١٩.٦٧%).

٣-نتائج البند الثالث (الدورات التربوية التي اتبعها المعلمون/الموجهون):

تظهر نتائج هذا البند أمرين أساسين، وهما:

١-اتباع (٩٥%) من أفراد عينة المعلمين دورات تربوية في أحد المجالات التالية:

أ) دورات تدريب مستمر.

ب) دورة معلم صف.

ج) دورة معلم رياضيات للصف الأول.

د) دورة صحية.

ه) دورة توجيه.

و) دورة حول تعديل السلوك السلبي بين التلامذة.

ز) دورة حول صعوبات التعلم.

ح) دورة حول ذوي الاحتياجات الخاصة.

ط) دورة حول أساليب العمل التربوي.

ي) دورة صنع وسائل معينة.

ك) دورة خط.

ل) دورة فنون.

م) دورة حاسوب.

ن) دورة مدير مدرسة.

ومما يلفت الانتباه أن تلك الدورات لم تتضمن دورات لتدريب المعلمين/الموجهين على الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية.

٢- عدم دعوة (**٤١%**) من أفراد العينة لاتباع دورات تربوية في أثناء الخدمة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦٩)

النسبة المئوية لأفراد عينة المعلمين/الموجهين الذين اتبعوا دورات تدريب في أثناء الخدمة

البيان	العدد	%
اتبعوا دورات تربوية	٣٦	٥٩
لم يتبعوا دورات تربوية	٢٥	٤١
المجموع	٦١	١٠٠

ثانياً ــ نتائج المحور الثاني (المهارات اللغوية):

١- **آراء المعلمين/الموجهين في مهارات الاستماع:**

يبين الجدول التالي نتائج آراء المعلمين/الموجهين في ذلك:

الجدول رقم (٧٠)

مهارات الاستماع التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين/الموجهين

التسلسل	مهارات الاستماع	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	تكرار التلميذ بشكل صحيح لجملة يستمع إليها.	٥٩	٩٦.٧٢	٢	٣.٢٨	–	%٠	–	%٠	٦١	١٠٠
٢	اتباع التلميذ التعليمات	٤٩	٨٠.٣٣	٩	١٤.٧٥	٣	٤.٩٢	–	%٠	٦١	١٠٠

التسلسل	مهارات الاستماع	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
	الشفوية التي توجه إليه.										
٣	استيعاب التلميذ السمعي للمفردات، ويشتمل على معرفة:										
	أ- معاني المفردات.	٤٨	٧٨.٨٩	٩	١٤.٧٥	٢	٣.٢٨	٢	٣.٢٨	٦١	١٠٠
	ب- أضداد الكلمات.	٥١	٨٣.٦١	٩	١٤.٧٥	١	١.٦٤	–	%٠	٦١	١٠٠
	ج- الكلمات المشابهة في المعنى لكلمة معينة.	٤٤	٧٢.١٣	١٠	١٦.٣٩	٢	٣.٢٨	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
	د- الكلمات المخالفة في المعنى لكلمة معينة.	٣٥	٥٧.٣٨	١٦	٢٦.٢٣	٢	٣.٢٨	٨	١٣.١١	٦١	١٠٠
٤	استيعاب التلميذ السمعي للنصوص، ويشتمل على:										
	أ- تحديد الفكرة الأساسية للنص.	٥١	٨٣.٦١	٣	٤.٩٢	٤	٦.٥٨	٣	٤.٩٢	٦١	١٠٠
	ب- الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.	٦١	١٠٠	–	%٠	–	%٠	–	%٠	٦١	١٠٠

والقراءة الإحصائية للنتائج السابقة تظهر الأمور التالية:

١- موافقة أفراد العينة على مهارات الاستماع المذكورة في الجدول السابق بنسبة مئوية عالية؛ إذ وصل أعلاها في (٤ ــ ب) إلى (١٠٠%)، وأدناها (٥٧.٣٨%) في (٣ ــ د).

٢- تدني النسب المئوية لأفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى ملائمة المهارات المذكورة لمهارات الاستماع؛ فقد تراوحت ما بين (صفر-٦.٥٨%).

٣- قلة النسب المئوية لأفراد العينة الذين أهملوا الإجابة ولم يعبروا عن آرائهم في المهارات السابقة، إذ تراوحت ما بين (صفر-١٣.١١%).

٢- آراء المعلمين/الموجهين في مهارات فن المحادثة (الكلام):

يبين الجدول التالي آراء أفراد المعلمين/الموجهين في مهارات المحادثة (الكلام) التي تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي:

الجدول رقم (٧١)

مهارات المحادثة التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين/الموجهين

التسلسل	مهارات المحادثة	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	النطق السليم للحروف الهجائية.	٥٣	٨٦.٨٨	٤	٦.٥٨	–	%٠	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠
٢	تسمية أشياء مألوفة.	٤٩	٨٠.٣٣	٤	٦.٥٨	٤	٦.٥٨	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠
٣	الاستجابة لصورة وذلك من خلال:										
	أ) تسمية أشياء في الصورة.	٥٤	٨٨.٥٢	٢	٣.٢٨	٢	٣.٢٨	٣	٤.٩٢	٦١	١٠٠
	ب) استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية.	٣٨	٦٢.٣٠	١٤	٢٢.٩٥	٤	٦.٥٨	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
	ج) استيعاب المفاهيم الكمية.	٢٩	٤٧.٥٤	١٧	٢٧.٨٧	٨	١٣.١١	٧	١١.٤٨	٦١	١٠٠
	د) الإخبار عما يحدث.	٣١	٥٠.٨٢	١١	١٨.٠٣	٣	٤.٩٢	٦	٩.٨٤	٦١	١٠٠
	ه) توقع الحوادث (التنبؤ ــ الاستنتاج).	٢٤	٣٩.٣٤	٢٠	٣٢.٧٩	٩	١٤.٧٥	٨	١٣.١١	٦١	١٠٠
	و) تصنيف الأشياء.	٤٥	٧٣.٧٧	٦	٩.٨٤	١	١.٦٤	٩	١٤.٧٥	٦١	١٠٠
	ز) فهم المشكلات.	٣٧	٦٠.٦٥	١٢	١٩.٦٧	٣	٤.٩٢	٩	١٤.٧٥	٦١	١٠٠
	ح) سرد قصة عن صورة.	٤٧	٧٧.٠٤	٥	٨.٢٠	٥	٨.٢٠	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠

وبيانات الجدول السابق تكشف النتائج التالية:

١- موافقة أفراد العينة على ما تضمنه الجدول من مهارات فرعية لمهارة المحادثة؛ فقد كانت أعلى من (٥٠%)، ووصلت إلى (٨٦.٨٨%) في المهارة الأولى (النطق السليم للحروف الهجائية)، ما عدا مهارتين فرعيتين من المهارة الأساسية الثالثة (الاستجابة لصورة)، إذ كانت في (ج) (٤٧.٥٤%)، وفي (هـ) (٣٩.٣٤%).

٢- تدني النسب المئوية لأفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى ملائمة المهارات المذكورة لمهارات الاستماع، فقد تراوحت ما بين (صفر بالمئة) في المهارة الأولى، و(١٤.٧٥%) في المهارة (هـ) من المهارة الرئيسية الثالثة (الاستجابة لصورة).

٣- قلة عدد أفراد العينة الذين أهملوا الإجابة ولم يعبروا عن آرائهم؛ إذ لم تزد النسبة المئوية لهم على (١٤.٧٥%).

٣- آراء المعلمين/الموجهين في مهارات القراءة:

يبين الجدول التالي آراء أفراد العينة في ذلك:

الجدول رقم (٧٢)

مهارات القراءة التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين/الموجهين

التسلسل	مهارات القراءة	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.	٧٥	٩٣.٤٤	١	١.٨٤	-	٠%	٣	٤.٨٢	٦١	١٠٠
٢	الاستيعاب القرائي لمضمون النص، ويتضمن:										
	أ) تحديد الفكرة الأساسية في النص.	٥٦	٩١.٨٠	٣	٤.٨٢	-	٠%	٢	٣.٢٨	٦١	١٠٠
	ب) الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.	٥٨	٩٥.٠٨	٣	٤.٨٢	-	٠%	-	٠%	٦١	١٠٠
٣	الاستيعاب القرائي لمفردات النص، ويتضمن:										
	أ) معاني المفردات.	٥٥	٩٠.١٦	٣	٤.٨٢	-	٠%	٣	٤.٨٢	٦١	١٠٠
	ب) أضداد المفردات.	٥٦	٩١.٨٠	٢	٣.٢٨	١	١.٨٤	٢	٣.٢٨	٦١	١٠٠
	ج) المفردات المشابهة في المعنى.	٤٥	٧٣.٧٧	١٠	١٦.٣٩	٣	٤.٨٢	٣	٤.٨٢	٦١	١٠٠
	د) المفردات المخالفة في المعنى.	٣٨	٦٢.٣٠	١٤	٢٢.٩٥	٥	٨.٢٠	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠

وتظهر النتائج الإحصائية في الجدول السابق ثلاثة أمور أساسية، وهي:

١- الموافقة على المهارات المذكورة بنسب مئوية مرتفعة وصل أعلاها إلى (٩٥.٠٨%) في المهارة (ب) الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص، من المهارة الرئيسية الثانية (الاستيعاب القرائي

لمضمون النص)، ولم يقل أدناها عن (٦٢.٣%) في المهارة (د) (معرفة المفردات المخالفة في المعنى)، من المهارة الرئيسية الثالثة (الاستيعاب القرائي لمفردات النص).

٢- تدني النسب المئوية لأفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى ملائمة المهارات المذكورة لمهارات القراءة؛ إذ تراوحت ما بين (صفر بالمئة)، و(٨.٢%).

٣- قلة أفراد العينة الذين أهملوا الإجابة، ولم يعبروا عن آرائهم، إذ لم تزد نسبتهم المئوية على (٦.٥٨%).

٤- آراء المعلمين/الموجهين في مهارات الكتابة (التعبير والإملاء والخط):

يعبر الجدول التالي عن آراء أفراد العينة في هذا الموضوع:

الجدول رقم (٧٣)

مهارات الكتابة التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين/الموجهين

التسلسل	مهارات الكتابة	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	استخدام التركيب اللغوي المناسب.	٥٢	٨٥.٢٥	٤	٦.٥٨	١	١.٦٤	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠
٢	تركيب جمل صحيحة تتضمن كلمات معطاة مع السماح بإضافة كلمات تساعد على تأليف جملة.	٤٧	٧٧.٠٤	٧	١١.٤٨	٢	٣.٢٨	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
٣	تركيب جمل مفيدة من كلمات مبعثرة دون زيادة أو نقصان.	٤٦	٧٥.٤١	٨	١٣.١١	٣	٤.٩٢	٤	٦.٥٨	٦١	١٠٠
٤	كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء.	٤١	٦٧.٢١	١٤	٢٢.٩٥	١	١.٦٤	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
٥	الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة.	٤٤	٧٢.١٣	١٠	١٦.٣٩	٢	٣.٢٨	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
٦	الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل.	٤٠	٦٥.٥٧	١٠	١٦.٣٩	٦	٩.٨٤	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠

ومن النتائج التي تظهرها البيانات الإحصائية في الجدول السابق:

١- الموافقة على مهارات الكتابة المذكورة، إذ لم تقل النسبة المئوية لذلك عن (٦٥.٥٧%) في المهارة السادسة، علماً بأنها وصلت إلى (٨٥.٢٥%) في المهارة الأولى.

٢- تدني النسب المئوية لأفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى ملائمة هذه المهارات لمهارات الكتابة في الصف الرابع الأساسي، فقد تراوحت نسبتهم المئوية ما بين: (١.٦٤%) في المهارة الرابعة (كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء)، و(٩.٨٤%) في المهارة السادسة (الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل).

٣- قلة النسب المئوية لأفراد العينة الذين أهملوا الإجابة، ولم يعبروا عن آرائهم، فقد تراوحت تلك النسب ما بين: (٦.٥٨%) في المهارتين: الأولى (استخدام التركيب اللغوي المناسب) والثالثة (تركيب جمل مفيدة من كلمات مبعثرة دون زيادة أو نقصان)، و(٨.٢%) في المهارات الأخرى (الثانية، والرابعة، والخامسة، والسادسة).

ثالثاً ــ نتائج المحور الثالث (ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية):

١- نتائج البند الأول (آراء المعلمين/الموجهين في ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية):

تشير نتائج الاستبانة إلى قلة المعلمين والموجهين الذين لا يعترفون بضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٧٤)

آراء المعلمين والموجهين في ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية

البيان	العدد	%
الاعتراف بضعف التلامذة	٥٩	٩٦.٧٢
إنكار ضعف التلامذة	٢	٣.٢٨
المجموع	٦١	١٠٠

ويلاحظ أن هذه النتائج تتوافق مع نتائج الدراسة الاستطلاعية التي بينت نتائجها أن التلامذة يعانون من ضعف واضح في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؛ إذ كشفت النتائج عن أن مستوى تحصيل التلامذة هو: (٤٢.١٥) (الدراسة الاستطلاعية: ٦-٢-١) من جهة، وتتوافق مع المقابلات التي أجريت مع المعلمين والموجهين من جهة ثانية. بيد أنها لا تتوافق مع آراء التلامذة؛ ذلك أن (٣٨%) منهم من يعترفون بضعفهم في اكتساب مهارات اللغة العربية (٦-٢-٢، الجدول رقم ٤٨)،

وكذلك لا تتوافق مع آراء أولياء التلامذة؛ إذ لم يعترف بضعف أبنائهم سوى (٤٦%) منهم. (٣/٢/٦ الجدول رقم ٦٠).

٢-نتائج البند الثاني (مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية):

يبين الجدول التالي مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية:

الجدول رقم (٧٥)

مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين

مظاهر الضعف	العدد	%
الاستماع	١٣	٢١.١٣
المحادثة	١٩	٣١.١٥
القراءة	٥٤	٨٨.٥٢
الكتابة	٣٥	٥٧.٣٨

وتجدر الإشارة إلى أن للتلامذة (الجدول رقم ٤٩)، وأولياء أمورهم (الجدول رقم ٦١) آراء أخرى تعبر عن وجهتي نظريهما في هذا المجال. والجدول التالي يبين ذلك ويوضحه:

الجدول رقم (٧٦)

مقارنة بين آراء أفراد العينات الثلاث في مدى بروز مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية

جوانب الضعف / البيان	مهارة الاستماع	مهارة المحادثة	مهارة القراءة	مهارة الكتابة
التلامذة	١٧.٦٢	٢٣.٨٠	٢٨.٥٧	٣٣.٣٣
أولياء الأمور	١١.٩٣	٢٥	٢٩.٥٥	٣٣.٥٢
المعلمون والموجهون	٢١.١٣	٣١.١٥	٨٨.٥٢	٥٧.٣٨

ومما يلاحظ في الجدول السابق أن التلامذة وأولياء أمورهم يضعون مهارة الكتابة في المرتبة الأولى، في حين يضعه المعلمون والموجهون في المرتبة الثانية ويضعون مهارة القراءة في المرتبة الأولى وقد يفسر هذا التقارب بين المهارتين اللغويتين بمدى الترابط بينهما. ومما يلاحظ أيضاً أن مهارة الاستماع قد جاء في المرتبة الأخيرة عندهم جميعاً. وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمامهم بهذه

المهارة اللغوية. وتجدر الإشارة إلى ملاحظة أن مهارة المحادثة قد أتى في المرتبة الثالثة عندهم جميعاً. وقد يرجع هذا إلى قلة اهتمامهم ــ ولاسيما المعلمين والموجهين ــ إلى أهمية مهارة المحادثة (الكلام ــ التعبير الشفهي).

٣- نتائج البند الثالث (أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية):

سبقت الإشارة ــ في موضع غير موضع من هذا البحث ــ إلى أن ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، إنما يعزى إلى أسباب فردية، وأسرية، وتربوية.

١- الأسباب الفردية:

يُعَبِّر الجدول التالي عن آراء أفراد عينة المعلمين والموجهين في هذا الأمر:

الجدول رقم (٧٧)

الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين

التسلسل	الأسباب الفردية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة	٢٦	٤٢.٦٢	١٦	٢٦.٢٣	٥	٨.٢٠	١٤	٢٢.٩٥	٦١	١٠٠
٢	وجود إعاقات جسدية مثل: (ضعف البصر، ضعف السمع، ...)	٢٣	٣٨.٣٣	٢٠	٣٢.٧٩	٦	٩.٨٣	١٢	١٩.٦٧	٦١	١٠٠
٣	قلة الاهتمام بالدراسة	٥١	٨٣.٦١	٥	٨.٢٠	-	%٠	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين ما يلي:

١- تدني نسبة أفراد العينة الذين أهملوا الإجابة، ولم يعبروا عن آرائهم، إذ تراوحت نسبتهم المئوية ما بين (٨.٢%) في السبب الثالث، و(٢٢.٩٥%) في السبب الأول، علماً بأنها كانت في السبب الثاني (١٩.٦٧%).

٢- قلة عدد أفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى أهمية هذه الأسباب وتأثيرها على مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب مهارات الفنون اللغوية؛ إذ كانت نسبهم المئوية على التوالي (٨.٢٠ ــ ٩.٨٣%).

٣- أتى السبب الثالث (قلة الاهتمام بالدراسة) في المرتبة الأولى، إذ حظي بموافقة (٨٣.٦١%) من أفراد العينة عليه، وعدم موافقة (٨.٢%) منهم عليه. في حين أتى السببان: الأول (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة)، والثاني (وجود إعاقات جسدية) في المرتبتين: الثانية، والثالثة على التسلسل،

وبنسبتين مئويتين قليلتين، كانت في المرتبة الثانية (٤٦.٦٢%)، وفي المرتبة الثالثة (٣٨.٣٣%)، علماً بأن نسبة عدم الموافقة عليهما كانت في الثانية (٢٦.٢٣%)، وفي الثالثة (٣٢.٧٩%).

ومن الواضح أن أفراد عينة المعلمين/الموجهين يعزون ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية إلى عدم اهتمام التلامذة أنفسهم بالدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تكون للتلامذة وأولياء أمورهم وجهات نظر تختلف عن وجهات نظر المعلمين والموجهين. والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٧٨)

مقارنة بين النسب المئوية لأفراد عينات البحث الثلاث في مدى أهمية الأسباب الفردية في المساهمة في ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية

التسلسل	الأسباب الفردية	التلامذة	أولياء الأمور	المعلمون والموجهون
١	ضعف القدرات الإدراكية.	%٨.٥٧	%١٦.٤٨	%٤٢.٦٢
٢	وجود إعاقات جسدية.	%٩.٥٢	%٩.٦٦	%٣٨.٣٣
٣	عدم الاهتمام بالدراسة.	%٣٢.٨٦	%٤٢.٠٤	%٨٣.٦١

ومما يلاحظ في الجدول السابق:

١- اتفاق أفراد العينات الثلاث على تبوأ السبب الثالث (عدم الاهتمام بالدراسة) المرتبة الأولى بين الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية.

٢- حظي السبب الأول (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة) بالمرتبة الثانية لدى عينة المعلمين والموجهين وأولياء الأمور؛ في حين أنه أتى في المرتبة الأخيرة لدى عينة التلامذة.

٣- أتى السبب الثاني (وجود إعاقات جسدية) في المرتبة الثالثة لدى عينة المعلمين والموجهين وأولياء الأمور، في حين أنه أتى في المرتبة الثانية لدى عينة التلامذة.

ومن الملاحظات الثلاث السابقة يتبين لنا أن التلامذة يعزون ضعفهم إلى عدم اهتمامهم بالدراسة والتقليل من أهمية ضعف قدراتهم العقلية أو وجود إعاقات جسدية، ونجد أولياء أمورهم والمعلمين والموجهين يشاطرونهم الرأي في ذلك علماً بأن أولياء الأمور يقدمون السبب الأول على الثاني؛ وذلك لندرة وجود إعاقات جسدية لدى أبنائهم تحد من قدرتهم على اكتساب المهارات اللغوية، وأن المعلمين والموجهين يضعون السبب الأول في المرتبة الثانية للسبب السابق ذكره.

٢- الأسباب الأسرية:

يكشف الجدول التالي آراء أفراد عينة المعلمين والموجهين في مدى أهمية الأسباب الأسرية:

الجدول رقم (٧٩)

الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين

التسلسل	الأسباب الأسرية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	ضعف المستوى التعليمي للوالدين	٤٩	٨٠.٣٣	٩	١٤.٧٥	١	١.٦٤	٢	٣.٢٨	٦١	١٠٠
٢	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم	٥٠	٨١.٩٧	٦	٩.٨٤	٢	٣.٢٨	٣	٤.٩٢	٦١	١٠٠
٣	المشكلات الأسرية (كثرة المشاحنات والخلافات بين الأب والأم، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة...)	٤٩	٨٠.٣٣	٤	٦.٥٨	٣	٤.٩٢	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠
٤	عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت	٣٣	٥٤.٠١	١٥	٢٤.٦٠	٧	١١.٤٨	٦	٩.٨٣	٦١	١٠٠
٥	العمل بعدم دوام المدرسة	٣٢	٥٢.٤٦	٢٣	٣٧.٧٠	١	١.٦٤	٥	٨.٢٠	٦١	١٠٠

والبيانات السابقة تبين ما يلي:

١- تدني نسبة أفراد العينة الذين أهملوا الإجابة، ولم يعبروا عن آرائهم، إذ تراوحت ما بين (٣.٢٨%) في السبب الأول، و(٩.٨٣%) في السبب الرابع.

٢- قلة عدد أفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى أهمية الأسباب الأسرية في المساهمة في ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، ذلك أن النسب المئوية لهم قد تراوحت ما بين: (١.٦٤%) عن السبب الأول (ضعف المستوى التعليمي للوالدين)، و(١١.٤٨%) عن السبب الرابع (عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت).

٣- موافقة أفراد العينة على الأسباب الأسرية وإقرارهم بأهميتها؛ فقد بلغت نسبة موافقتهم عليها في السبب الثاني (٨١.٩٧%)، وعدم انخفاضها عن (٥٢.٤٦%) في السبب الخامس (العمل بعد دوام المدرسة).

٤- احتمال اختلاف ترتيب أهمية الأسباب لدى أفراد العينات الثلاث، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (٨٠)

مقارنة بين النسب المئوية لأفراد العينات الثلاث في مدى أهمية الأسباب الأسرية في المساهمة في ضعف تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية

التسلسل	الأسباب الأسرية	التلامذة (الجدول ٥٣)	أولياء الأمور (الجدول ٦٢)	المعلمون والموجهون (الجدول ٧٨)
١	ضعف المستوى التعليمي للوالدين.	%٢٨.٠٩	%٢٦.١٤	%٨٠.٣٣
٢	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم.	%٢٤.٢٨	%١٩.٣٢	%٨١.٩٧
٣	المشكلات الأسرية.	%٢٢.٣٨	%١٨.١٨	%٨٠.٣٣
٤	عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت.	%٢١.٤٣	%٢٦.٧٠	%٥٤.٠١
٥	العمل بعد دوام المدرسة.	%١٦.٦٧	%٥.٥٢	%٥٢.٤٦

ومما توضحه القراءة الإحصائية للبيانات السابقة:

١- زيادة النسب المئوية التي تعبر عن مدى أهمية الأسباب الأسرية في المساهمة في ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، لدى أفراد عينة المعلمين/الموجهين، عما هو عليه الحال لدى أفراد عينة التلامذة، وأفراد عينة أولياء الأمور.

وبيان ذلك أنها كانت ما بين: (٥٢.٤٦%) في السبب الخامس، و(٨١.٩٧%) في السبب الثاني لدى أفراد عينة المعلمين/الموجهين، وأنها لدى أفراد عينة التلامذة تراوحت ما بين (١٦.٦٧%) في السبب الخامس، و(٢٨.٠٩%) في السبب الأول، أما لدى أفراد عينة أولياء الأمور، فقد تراوحت ما بين (٥.٥٢%) في السبب الخامس، و(٢٦.٧%) في السبب الرابع.

٢- محاولة أولياء الأمور التقليل من أهمية السبب الخامس (عمل أبنائهم بعد دوام المدرسة) في ضعف مستوى تحصيل أبنائهم، إذ لم تبلغ نسبة الموافقة عليه إلا (٥.٥٢%).

٣- تحميل أفراد عينة المعلمين/الموجهين أسر التلامذة مسؤولية كبيرة في ضعف مستوى تحصيل أبنائهم، فقد بلغت نسبة الموافقة عليه (٨١.٩٧%) وهي أعلى نسبة مئوية ذكرها أفراد عينة المعلمين/الموجهين.

وتجدر الإشارة إلى أن أولياء الأمور لا يتنصلون من مسؤولياتهم، إذ كانت نسبة الموافقة عليه (٢٤.٢٨%) في السبب الثاني. وعلى الرغم من انخفاض هذه النسبة إلا أنها أتت لدى أولياء الأمور في المرتبة الثالثة، إذ لم يقدموا عليها سوى السببين: الرابع (٢٦.٧%)، والسبب الأول (٢٦.١٤%).

٤- اعتراف أفراد عينة أولياء الأمور بأهمية السبب الأول (ضعف مستواهم التعليمي) في ضعف مستوى تحصيل أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية.

٣- الأسباب التربوية:

بينت نتائج الاستبانة آراء المعلمين والموجهين في الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨١)

الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين

التسلسل	الأسباب التربوية	نعم		لا		لا أدري		عدم إجابة		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
١	صعوبة المنهاج المقرر	٣٥	٥٧.٣٨	١٦	٢٦.٢٣	٢	٣.٢٨	٨	١٣.١١	٦١	١٠٠
٢	ضعف كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة	٣٢	٥٢.٤٦	١٦	٢٦.٢٣	٣	٤.٩٢	١٠	١٦.٣٩	٦١	١٠٠
٣	ضعف كفاية المعلمين في مهارات اللغة العربية	٣٣	٥٤.١٠	١٢	١٩.٦٧	١٠	١٦.٣٩	٦	٩.٨٤	٦١	١٠٠
٤	اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة (الشدة، اللامبالاة،...)	٢٨	٤٥.٩٠	١٩	٣١.١٤	٧	١١.٤٨	٧	١١.٤٨	٦١	١٠٠
٥	اتباع المعلمين طرائق تعليمية غير مشوقة	٣٢	٥٢.٤٦	١٤	٢٢.٩٥	٦	٩.٨٤	٩	١٤.٧٥	٦١	١٠٠
٦	قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تربوية تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية	٣٦	٥٩.٠٢	١٢	١٩.٦٧	٥	٨.٢٠	٨	١٣.١١	٦١	١٠٠
٧	قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية بسبب عدم كفاية إعدادهم التربوي في الاستراتيجيات الحديثة للتعليم	٣٧	٦٠.٦٦	١١	١٨.٠٣	٥	٨.٢٠	٨	١٣.١١	٦١	١٠٠

والبيانات الإحصائية السابقة توضح النتائج التالية:

١-تدني نسبة أفراد العينة الذين أهملوا الإجابة، ولم يعبروا عن آرائهم؛ فقد تراوحت ما بين: (٩.٨٤%) في السبب الثالث (ضعف كفاية المعلمين في مهارات اللغة العربية)، و(١٦.٣٩%) في السبب الثاني (ضعف كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة).

٢-قلة عدد أفراد العينة الذين قالوا: إنهم لا يعرفون مدى أهمية هذه الأسباب في المساهمة في ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية.

٣-موافقة أفراد العينة على الأسباب التربوية المذكورة في الجدول السابق؛ إذ كانت ما بين: (٥٢.٤٦%) في السببين: الثاني والثالث، و(٦٠.٦٦%) في السبب السابع (قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية).

٤-اختلاف ترتيب أهمية هذه الأسباب لدى أفراد العينات الثلاث (التلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين والموجهين)، والجدول التالي يكشف ذلك ويوضحه:

الجدول رقم (٨٢)

مقارنة بين النسب المئوية لأفراد العينات الثلاث في مدى أهمية الأسباب التربوية في المساهمة في ضعف مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية

التسلسل	الأسباب التربوية	التلامذة	أولياء الأمور (الجدول ٦٤)	المعلمون والموجهون (الجدول ٨٠)
١	صعوبة المنهاج المقرر.	%٣٠.٩٥	%٢٧.٨٤	%٥٧.٣٨
٢	ضعف كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة.	%١٦.٦٧	%٢٠.٤٥	%٥٢.٤٦
٣	ضعف كفاية المعلمين في مهارات اللغة العربية.	%١٩.٥٢	%٢١.٠٢	%٥٤.١٠
٤	اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة.	%١٦.٦٧	%٢٣.٤٣	%٤٥.٩٠
٥	اتباع المعلمين طرائق تعليمية غير مشوقة.	%٣٦.٦٧	%٣٣.٥٢	%٥٢.٤٦
٦	قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية.	%٣٧.٦١	%٣٨.٠٦	%٥٩.٠٢
٧	قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية بسبب عدم كفاية إعدادهم التربوي في الاستراتيجيات الحديثة للتعليم.	%٣٤.٧٦	%٣٩.٧٧	%٦٠.٦٦

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول تبين ما يلي:

١- زيادة النسب المئوية التي تعبر عن مدى موافقة أفراد عينة المعلمين/الموجهين على أفراد عينة التلامذة وأفراد عينة أولياء الأمور، إذ تراوحت تلك النسب لدى أفراد المعلمين/الموجهين ما بين: (٤٥.٩%) في السبب الثالث، و(٦٠.٦٦%) في السبب السابع؛ في حين أنها كانت لدى أفراد أولياء الأمور ما بين: (٢٠.٤٥%) في السبب الثاني و(٣٩.٧٧%) في السبب السابع. أما لدى أفراد عينة التلامذة، فقد تراوحت ما بين: (١٦.٦٧%) في السببين: الثاني والرابع، و(٣٧.٦١%) في السبب السادس.

٢- اتفاق أفراد عينتي أولياء الأمور، والمعلمين/الموجهين على مجيء السبب السابع في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، في حين وضعه أفراد عينة التلامذة في المرتبة الثانية. وقدموا عليه السبب السادس.

٣- اتفاق أفراد عينتي أولياء الأمور، والمعلمين/الموجهين على أن السبب السادس يأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية. أما أفراد عينة التلامذة، فقد وضعوه في المرتبة الأولى.

٤- مجيء السبب الرابع في آخر سلم الأهمية لدى أفراد عينة المعلمين/الموجهين، أما لدى أفراد عينة أولياء الأمور، فقد كان السبب الثاني في آخر سلم الأهمية، في حين أن السببين: الثاني والرابع هما من أتيا في المرتبة الأخيرة.

رابعاً ــ نتائج المحور الرابع (أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين والموجهين):

سبقت الإشارة في (٤/٥- ثالثاً) إلى أن هذا المحور يتألف من بند واحد مفتوح يُسْأَل فيه التلامذة عن آرائهم في أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما الصف الرابع، وتتم الإجابة عن هذا البند بكتابة ما يرونه مناسباً لتحقيق ذلك من وجهة نظرهم.

وقد قدم المعلمون والموجهون إجابات تستحق الوقوف عندها، وفيما يلي عرض لها كما وردت مع بعض التعديلات التي تكاد لا تذكر، إذ اقتصر ذلك على تصويب بعض الكلمات، ودمج الإجابات المتشابهة، وحذف الإجابات الغريبة التي ليس لها علاقة بهذا المجال:

١- التركيز على كتابة موضوعات التعبير.

٢- تطبيق قواعد اللغة العربية في جميع الحصص.

٣- استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة الأخرى في التعليم.

٤- الاطلاع على أحدث ما توصل إليه في مجال تعليم مادة اللغة العربية.

٥- إقامة دورات صيفية لتقوية التلامذة في مادة اللغة العربية.

٦- إعادة تأهيل معلمي اللغة العربية.

٧-بيان أهمية اللغة العربية للتلامذة.
٨-تشجيع التلامذة على القراءة المستمرة.
٩-معالجة الازدياد الكبير لعدد التلاميذ في الشعبة الواحدة حتى يتسنى للمعلم أن يعطي كل تلميذ حقه في التعليم.
١٠-الاهتمام بالتلامذة منذ الصف الأول الأساسي.
١١-زيادة عدد حصص مادة اللغة العربية.
١٢-استخدام طرائق مشوقة في التعليم.
١٣-إعطاء المعلم صلاحية ترسيب التلميذ إن لم يكن يستحق النجاح.

٥/٢/٦ ــ نتائج الاختبارات القبلية:

بعد التأكد من صدق الاختبارات وثباتها (١/٢/٦) تم تطبيقها في العام الدراسي ــ ٢٠٠٩-٢٠١٠م ــ على عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عددها مئتين وثلاثة وثلاثين فرداً، سحبوا بطريقة عشوائية من ست شعب، اختيرت بطريقة عشوائية من ست مناطق تعليمية (٥/٥ الجدول رقم ٣٩).

وتم جمع الاختبارات وتصحيحها وفق سلالم التصحيح المعدة لذلك (الجدول رقم ٢٢-٢٤-٢٦-٢٨)، وتم تفريغ النتائج في جداول خاصة أعدت لذلك، ثم جمعت النتائج النهائية في جدول واحد يبين مستوى تحصيل التلامذة مجتمعين من جهة، وذكوراً وإناثاً من جهة أخرى، وحسب المناطق التعليمية من جهة ثالثة (الجدول رقم ٨٤)؛ تمهيداً للقيام بالعمليات الإحصائية اللازمة، وعقد المقارنات المنسبة؛ للحصول على إجابات علمية دقيقة ومحددة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته.

أولاً ــ النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية:

يبين الجدول التالي النتائج العامة التي حصل عليها التلامذة في الاختبارات القبلية لمستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية.

الجدول رقم (٨٣)

النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية

البيان	مجموع الدرجات	ن	سَ=%
الذكور	٥١٨٥	١٣٠	٤٠
الإناث	٤٣٠١	١٠٣	٤٢
التلامذة	٩٤٨٦	٢٣٣	٤١

والنتائج المثبتة في الجدول السابق تبين ما يلي:

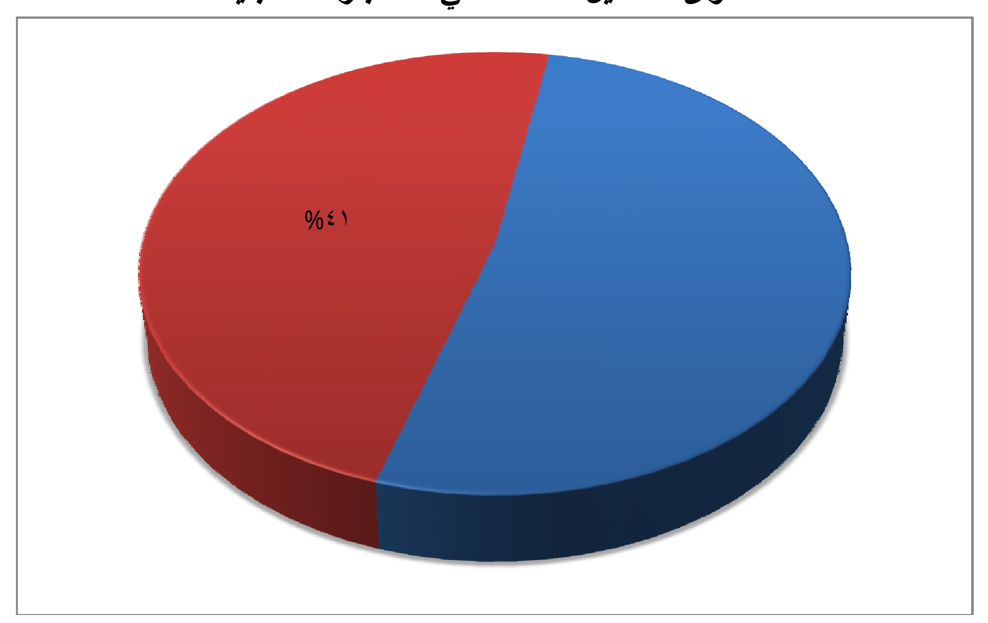
١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية مجتمعة؛ (سَ=٤١).

٢- زيادة مستوى تحصيل الإناث (سَ=٤٢) على مستوى تحصيل الذكور (سَ=٤٠).

والشكلان البيانيان التاليان يوضحان النتائج السابقة:

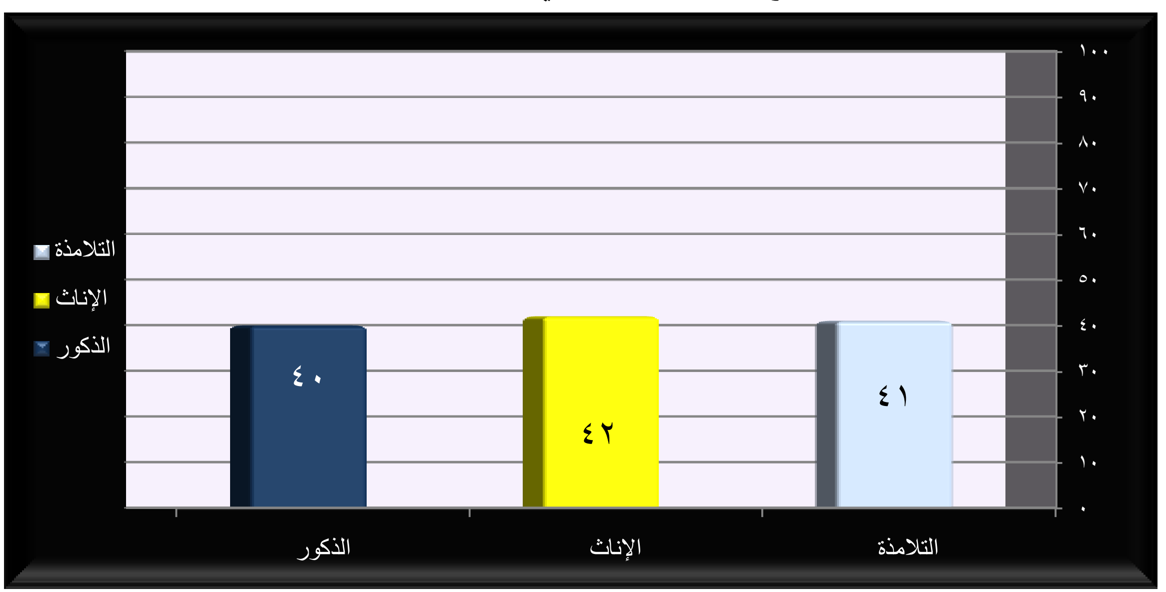
الشكل رقم (٢)

مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية



الشكل رقم (٣)

النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية



ثانياً ــ توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية حسب المناطق التعليمية

يبين الجدول التالي تلك النتائج:

الجدول رقم (٨٤)

توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية حسب المناطق التعليمية

ج / م.ت	الذكور			الإناث			التلامذة		
	ن	مج	سَ	ن	مج	سَ	ن	مج	سَ
الميدان (١)	١٨	٥٣١	٢٩.٥	١٤	٤٨٨.٥	٣٥	٣٢	١٠١٩.٥	٣٢
القصاع (٢)	٢٢	٩٨٧.٥	٤٥	١٢	٦٠٤.٥	٥٠	٣٤	١٥٩٢	٤٧
ركن الدين (٣)	٢٧	١٠٢٤.٥	٣٨	٢٥	٩٣٩.٥	٣٨	٥٢	١٩٦٤	٣٨
المهاجرين (٤)	٢٦	٩٧١	٣٧	١٤	٥٥٧.٥	٤٠	٤٠	١٥٢٨.٥	٣٨
المزة (٥)	١٩	٩٠٩.٥	٤٨	٢٠	٩٣٤.٥	٤٧	٣٩	١٨٤٤	٤٧
القنوات (٦)	١٨	٧٦١.٥	٤٢	١٨	٧٧٦.٥	٤٣	٣٦	١٥٣٨	٤٣
المجموع	١٣٠	٥١٨٥	٤٠	١٠٣	٤٣٠١	٤٢	٢٣٣	٩٤٨٦	٤١

(م.ت) المنطقة التعليمية، (ج) الجنس، (ن) عدد أفراد العينة، (مج) مجموع الدرجات، (سَ) الوسط الحسابي، (%) النسبة المئوية.

والقراءة الإحصائية للجدول السابق توضح ما يلي:

١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة (ذكوراً وإناثاً) في المهارات اللغوية مجتمعة، فمتوسط تحصيلهم هو: (سَ=٤١)، وكذلك كلاً من الذكور والإناث على حدة أيضاً؛ فمتوسط تحصيل الذكور هو: (سَ=٤٠)، ومتوسط تحصيل الإناث هو: (سَ=٤٢). مع ملاحظة أن مستوى تحصيل الإناث أفضل من مستوى تحصيل الذكور.

٢- يعاني التلامذة في المناطق التعليمية كلها من ضعف واضح في اكتساب المهارات اللغوية؛ مع الإشارة إلى أن أفضل مستوى لتحصيلهم كان في المنطقتين: الثانية (القصاع)، والخامسة (المزة). إذ بلغ متوسط تحصيلهم (سَ=٤٧)، في حين أن أدنى مستوى تحصيل للتلامذة كان في المنطقة الأولى (الميدان)، فقد بلغ متوسط تحصيلهم (سَ=٣٢)، وأتى تلامذة المنطقتين: الثالثة (ركن الدين)، والرابعة (المهاجرين) في المرتبة الثانية، إذ كان متوسط تحصيل التلامذة فيهما (سَ=٣٨)، أما تلامذة المنطقة السادسة (القنوات)، فقد أتوا في المرتبة الثالثة (سَ=٤٣).

٣- تبوأ الذكور في المنطقة الخامسة (المزة) المرتبة الأولى في مستوى تحصيلهم؛ فقد بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار (سَ=٤٨)، وتلاهم تلامذة المنطقة الثانية (القصاع) (سَ=٤٥)، أما بقية الذكور في المناطق التعليمية، فقد كان ترتيبهم حسب التسلسل التالي: (ركن الدين: سَ=٣٨)،

(المهاجرين: سَ=٣٧)، في حين أتى ذكور المنطقة الأولى (الميدان) في المرتبة الأخيرة (سَ=٢٩.٥).

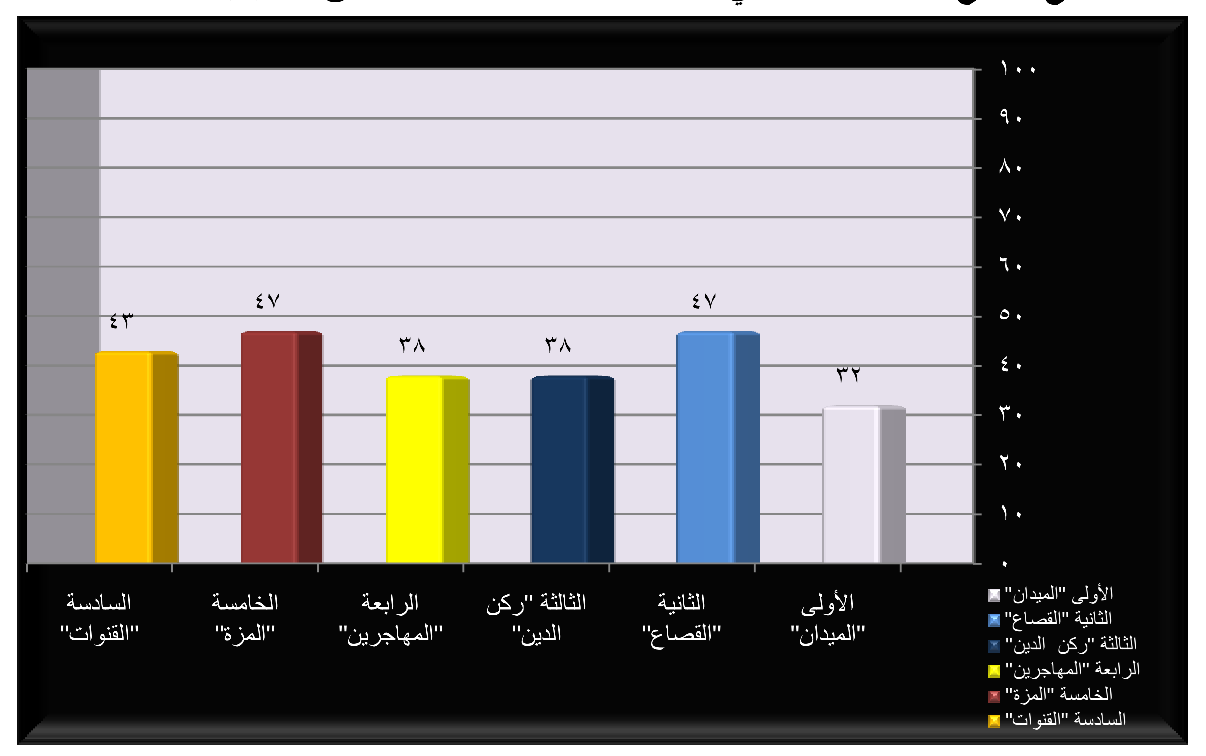
٤- حظيت الإناث في المنطقة التعليمية الثانية (القصاع) بالمرتبة الأولى، فقد بلغ متوسط تحصيلهن (سَ=٥٠) وهو الحد الأدنى للنجاح في مادة اللغة العربية، وتلاهن إناث المنطقة الخامسة (المزة)، إذ بلغ متوسط تحصيلهن (سَ=٤٧)، أما إناث المناطق التعليمية الأخرى، فقد كان ترتيبهن على التسلسل (القنوات: سَ=٤٣)، (المهاجرين: سَ=٤٠)، (ركن الدين: سَ=٣٨)، وجاءت إناث المنطقة التعليمية الأولى (الميدان) في المرتبة الأخيرة (سَ=٣٥).

٥- إن أعلى مستوى تحصيل للتلامذة في الاختبار القبلي لمستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية كان من نصيب الإناث في المنطقة التعليمية الثانية (القصاع: سَ=٥٠)، أما أدنى مستوى تحصيل، فكان للذكور في المنطقة الأولى (الميدان: سَ=٢٩.٥).

والشكل البياني يوضح ما سبق:

الشكل رقم (٤)

توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية حسب المناطق التعليمية



ثالثاً ــ نتائج التلامذة في اختبار الاستماع القبلي:

يوضح الجدول التالي النتائج التي حصل عليها التلامذة في اختبار الاستماع:

الجدول رقم (٨٥)

نتائج التلامذة في اختبار الاستماع القبلي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	١١٧٧	١٣٠	٩	٣٦
الإناث	١٠٣٢	١٠٣	١٠	٤٠
التلامذة	٢٢٠٩	٢٣٣	٩.٥	٣٨

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين لنا ما يلي:

١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب مهارات الاستماع؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لذلك (سَ=٩.٥)، والنسبة المئوية (٣٨%).

٢- تفوق الإناث على الذكور في اكتساب مهارات الاستماع ــ وإن كانا معاً ومنفردين يعانيان من ضعف واضح ــ؛ فقد بلغ متوسط تحصيل الإناث (سَ=١٠)، ونسبة مئوية (٤٠%)، في حين كان متوسط تحصيل الذكور (سَ=٩)، ونسبة مئوية (٣٦%).

رابعاً ــ نتائج التلامذة في اختبار المحادثة القبلي:

يوضح الجدول التالي نتائج التلامذة في اختبار المحادثة القبلي:

الجدول رقم (٨٦)

نتائج التلامذة في اختبار المحادثة القبلي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	١٣٢٥	١٣٠	١٠	٤٠
الإناث	١١٢٩	١٠٣	١١	٤٤
التلامذة	٢٤٥٤	٢٣٣	١٠.٥	٤٢

تظهر بيانات الجدول السابق ما يلي:

١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب مهارات المحادثة؛ ذلك أن متوسط تحصيلهم (سَ=١٠.٥) والنسبة المئوية (٤٢%).

٢- زيادة مستوى تحصيل الإناث (التلميذات) على مستوى تحصيل الذكور (التلاميذ)؛ ذلك أن متوسط تحصيل الإناث (سَ=١١) والنسبة المئوية (٤٤%)؛ في حين أن متوسط تحصيل الذكور (سَ=١٠) والنسبة المئوية (٤٠%).

خامساً ــ نتائج التلامذة في اختبار القراءة القبلي:

يبين الجدول التالي نتائج التلامذة في اختبار القراءة القبلي:

الجدول رقم (٨٧)

نتائج التلامذة في اختبار القراءة القبلي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	١٤٠٠	١٣٠	١١	٤٤
الإناث	١٠٦٨	١٠٣	١٠	٤٠
التلامذة	٢٤٦٨	٢٣٣	١٠.٥	٤٢

تكشف بيانات الجدول السابق عن نتيجتين اثنتين:

١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب مهارات القراءة، فقد بلغ متوسط تحصيلهم (سَ=١٠.٥) ونسبته المئوية (٤٢%).

٢- تفوق الذكور (التلاميذ) على الإناث (التلميذات) في اكتساب مهارات القراءة. ذلك أن متوسط تحصيل الذكور (سَ=١١) ونسبته المئوية (٤٤%)، في حين أن متوسط تحصيل الإناث (سَ=١٠) ونسبته المئوية (٤٠%).

سادساً ــ نتائج التلامذة في اختبار الكتابة القبلي:

يوضح الجدول التالي نتائج التلامذة في اختبار الكتابة القبلي:

الجدول رقم (٨٨)

نتائج التلامذة في اختبار الكتابة القبلي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	١٢٧٣	١٣٠	١٠	٤٠
الإناث	١٠٧٢	١٠٣	١٠	٤٠
التلامذة	٢٣٤٥	٢٣٣	١٠	٤٠

يُلاحَظُ في بيانات الجدول السابق أمران:

١- ضعف مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب مهارات الكتابة؛ إذ إن متوسط تحصيلهم هو: (سَ=١٠)، ونسبته المئوية (٤٠%).

٢- تساوي مستوى تحصيل الذكور، ومستوى تحصيل الإناث؛ فقد بلغ مستوى تحصيلهما (سَ=١٠)، ونسبته المئوية (٤٠%).

وتجدر الإشارة إلى نقطتين أساسيتين:

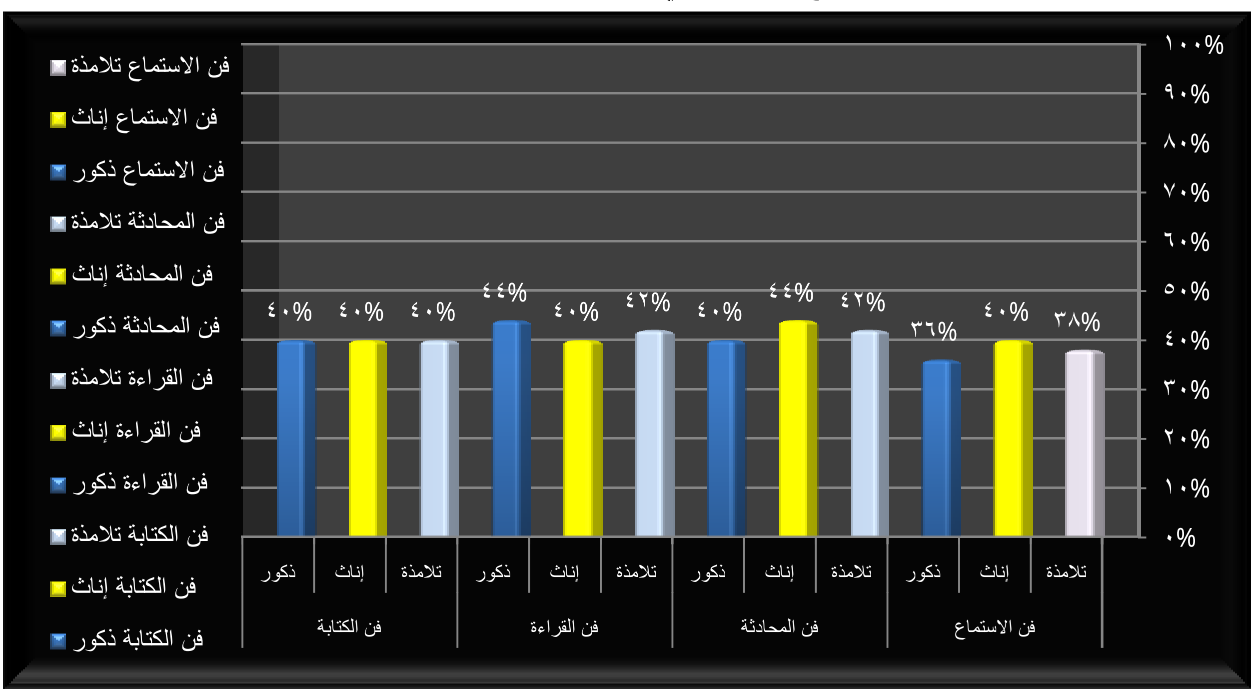
١- تفوق الإناث على الذكور في المهارات اللغوية مجتمعة من جهة إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهن (٤٢%)؛ في حين أن النسبة المئوية لمستوى تحصيل الذكور هي: (٤٠%)، ومن جهة أخرى في مهارتي: الاستماع (الإناث: سَ=١٠، ونسبته المئوية: ٤٠%)، في حين أن متوسط تحصيل الذكور: سَ=٩، ونسبته المئوية: ٣٦%)، والمحادثة؛ إذ بلغ متوسط تحصيل الإناث (سَ=١١)، ونسبته المئوية (٤٤%)؛ في حين أن متوسط تحصيل الذكور (سَ=١٠)، ونسبته المئوية (٤٠%).

٢- تفوق الذكور على الإناث في اكتساب مهارات القراءة، وبيان ذلك أن متوسط تحصيل الذكور هو: (سَ=١١)، ونسبته المئوية (٤٤%)، أما متوسط تحصيل الإناث، فهو: (سَ=١٠)، ونسبته المئوية (٤٠%).

ويبين الشكلان البيانيان التاليان نتائج التلامذة في الاختبارات القبلية:

الشكل رقم (٥)

نتائج التلامذة في الاختبارات القبلية



٦/٢/٦ ــ نتائج الاختبارات البعدية:

أولاً ــ النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية:

يبين الجدول التالي النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية لمستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية:

الجدول رقم (٨٩)

النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)
الذكور	٨٣١٤.٥	١٣٠	٦٤
الإناث	٦٧٧٢.٥	١٠٣	٦٦
التلامذة	١٥٠٨٧	٢٣٣	٦٥

إن قراءة بيانات الجدول السابق ومقارنتها بنتائج الجدول (٨٤ النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات القبلية) توضح ما يلي:

١- التحسن الملحوظ لمستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة، والتخلص مما كانوا يعانونه من ضعف في ذلك؛ فقد بلغ مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات البعدية ــ بعد تطبيق البرنامج التعليمي ــ (٦٥%)؛ في حين كان في الاختبارات القبلية (٤١%). وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي، وسيتم التأكد من ذلك في اختبار فرضيات البحث (٦/٢/٦ ــ ٢ً).

٢- لم يقتصر التحسن الملحوظ في مستوى التحصيل في المهارات اللغوية مجتمعة على التلامذة فحسب، بل شمل الذكور والإناث ــ كلاً على حدة ــ أيضاً. وبيان ذلك:

أ) أن مستوى تحصيل الذكور في الاختبارات القبلية كان (٤٠%)؛ فأصبح في الاختبارات البعدية (٦٤%).

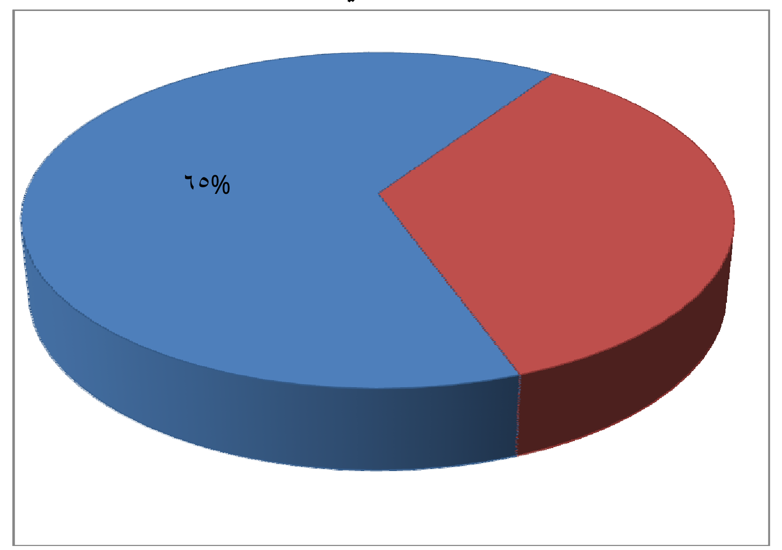
ب) أن مستوى تحصيل الإناث في الاختبارات القبلية كان (٤٢%)؛ فأصبح في الاختبارات البعدية (٦٦%).

٣- يلاحظ تفوق الإناث على الذكور في اكتساب المهارات اللغوية مجتمعة؛ فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيل الإناث (٦٦%)، في حين أن مستوى تحصيل الذكور هو (٦٤%).

والأشكال البيانية التالية توضح النتائج السابقة:

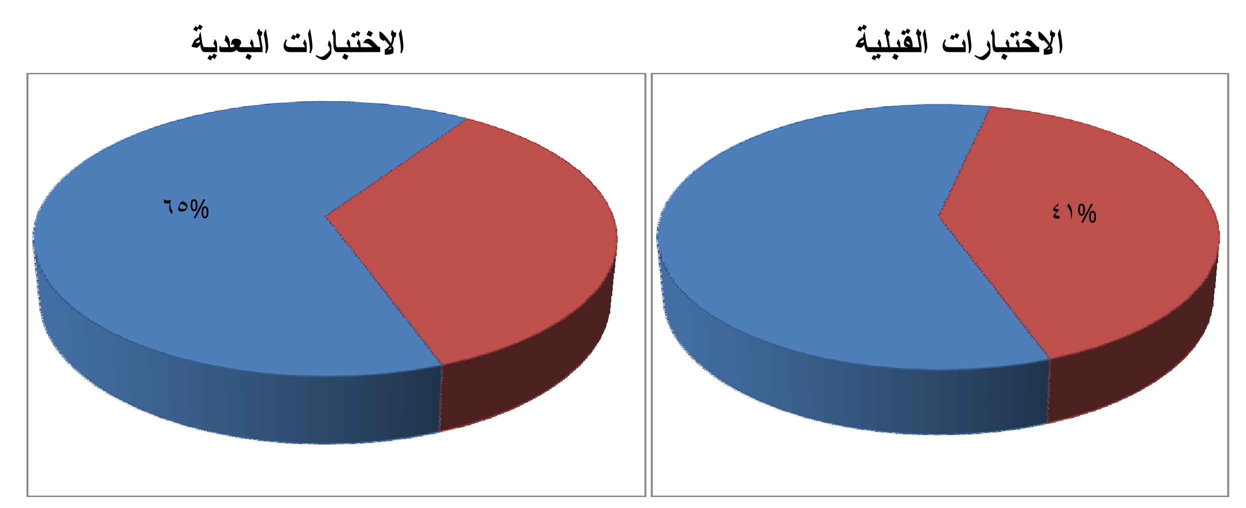
الشكل رقم (٦)

مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات البعدية



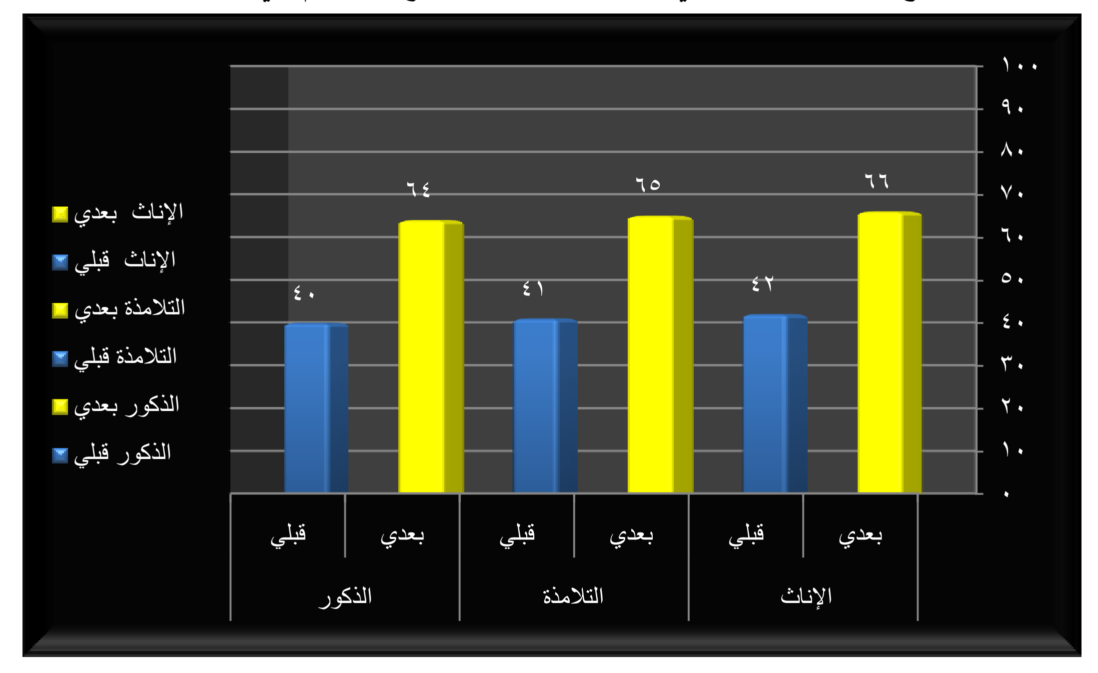
الشكل رقم (٧)

مقارنة بين مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية مع مستوى تحصيلهم في الاختبارات البعدية



الشكل رقم (٨)

مقارنة النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية مع نتائجهم في الاختبارات القبلية



ثانياً ــ توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية حسب المناطق التعليمية:

يبين الجدول التالي تلك النتائج:

الجدول رقم (٩٠)

توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية حسب المناطق التعليمية

ج / م.ت	الذكور			الإناث			التلامذة		
	ن	مج	سَ	ن	مج	سَ	ن	مج	سَ
الميدان (١)	١٨	١٠٣٢	٥٧	١٤	٨٨٠.٥	٦٣	٣٢	١٩١٢.٥	٦٠
القصاع (٢)	٢٢	١٦٠٥	٧٣	١٢	٩٦١	٨٠	٣٤	٢٥٦٦	٧٦
ركن الدين (٣)	٢٧	١٥٢٥.٥	٥٦.٥٠	٢٥	١٤٥٣.٥	٥٨	٥٢	٢٩٧٩	٥٧
المهاجرين (٤)	٢٦	١٧٠٣	٦٥.٥٠	١٤	٩٥١.٥	٦٨	٤٠	٢٦٥٤.٥	٦٦
المزة (٥)	١٩	١٤٢٧	٧٥	٢٠	١٤٩٢.٥	٧٥	٣٩	٢٩١٩.٥	٧٥
القنوات (٦)	١٨	١٠٢٢	٥٧	١٨	١٠٣٣.٥	٥٧	٣٦	٢٠٥٥.٥	٥٧
المجموع	١٣٠	٨٣١٤.٥	٦٤	١٠٣	٦٧٧٢.٥	٦٦	٢٣٣	١٥٠٨٧	٦٥

(م.ت) المنطقة التعليمية، (ج) الجنس، (ن) عدد أفراد العينة، (مج) مجموع الدرجات، (سَ=%) المتوسط=النسبة المئوية.

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق، ومقارنتها بما سبق ذكره في الجدول رقم (٨٥) تبين ما يلي:

١- زيادة مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية كافة، عما كان عليه في الاختبارات القبلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩١)

مقارنة بين مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية والبعدية حسب المناطق التعليمية

م.ت / الاختبارات	١	٢	٣	٤	٥	٦	سَ
القبلية	٣٢	٤٧	٣٨	٣٨	٤٧	٤٣	٤١
البعدية	٦٠	٧٥	٥٧	٦٦	٧٥	٥٧	٦٥

٢- تبوأ تلامذة المنطقتين الثانية (القصاع) والخامسة (المزة) المرتبة الأولى في مستوى تحصيلهم في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية مجتمعة، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم (٧٥%)، وتلاهم تلامذة المنطقة الرابعة (المهاجرين)، فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم (٦٦%)، أما المرتبة الثالثة، فكانت لتلامذة المنطقة الأولى (الميدان)؛ فقد حصل التلامذة على نسبة (٦٠%) وجاء تلامذة المنطقتين: الثالثة (ركن الدين)، والسادسة في المرتبة الأخيرة، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم (٥٧%).

٣- تساوى مستوى تحصيل الذكور والإناث في المنطقة الخامسة (٧٥%).

٤- تساوى تحصيل الذكور والإناث في المنطقة السادسة (٥٧%).

٥- احتل ذكور المنطقة الخامسة المرتبة الأولى في مستوى التحصيل في الاختبارات البعدية؛ فقد بلغت النسبة المئوية لذلك (٧٥%).

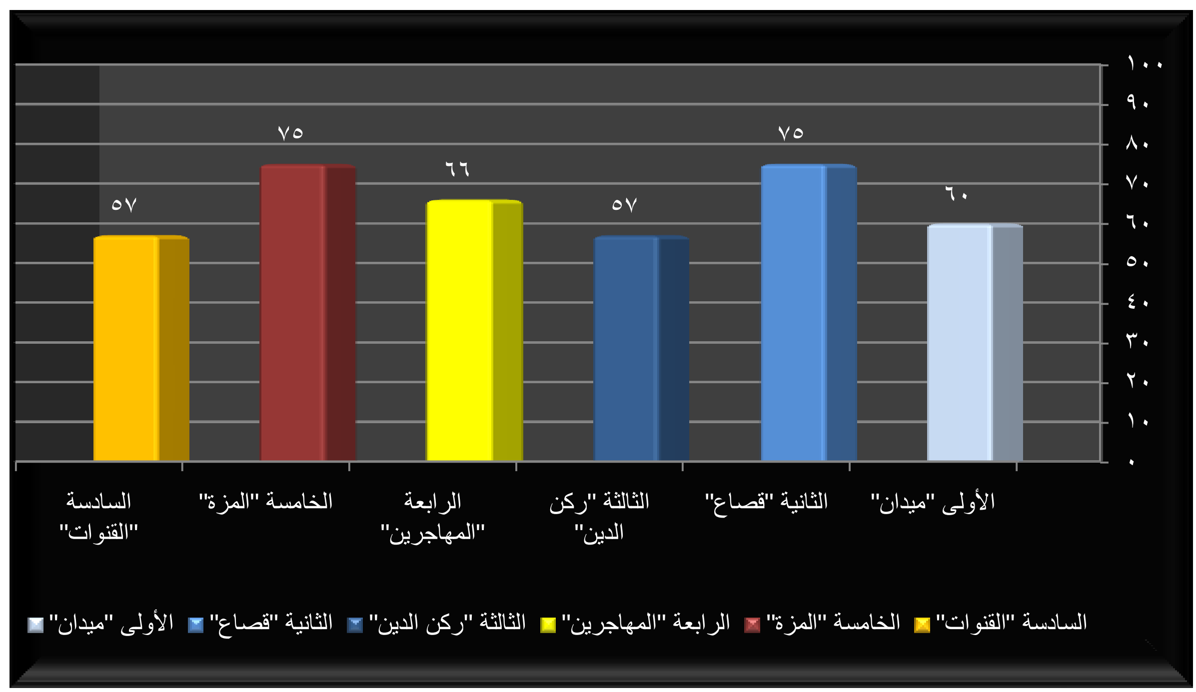
٦- أفضل مستوى تحصيل في المناطق التعليمية كان من نصيب الإناث في المنطقة التعليمية الثانية (القصاع)، إذ بلغت النسبة المئوية (٨٠%).

٧- أفضل مستوى تحصيل للذكور كان في المنطقة الخامسة (المزة)، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم (٧٥%).

والشكل البياني التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (٩)

توزع النتائج العامة للتلامذة في الاختبارات البعدية حسب المناطق التعليمية



ثالثاً ــ نتائج التلامذة في اختبار الاستماع البعدي:

يبين الجدول التالي تلك النتائج:

الجدول رقم (٩٢)

نتائج التلامذة في اختبار الاستماع البعدي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (س)	النسبة المئوية %
الذكور	١٩٩٤	١٣٠	١٥	٦٠
الإناث	١٦٥١.٥	١٠٣	١٦	٦٤
التلامذة	٣٦٤٥.٥	٢٣٣	١٥.٥	٦٢

إن قراءة البيانات السابقة، ومقارنتها مع نتائج التلامذة في اختبار الاستماع القبلي توضح ما يلي:

١- تخلص التلامذة من ضعفهم في اكتساب مهارات الاستماع، فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم في الاختبار البعدي (٦٢%)، في حين أنهم حصلوا في الاختبار القبلي على (٣٨%).

وهذه الزيادة في مستوى التحصيل لم تقتصر على التلامذة (ذكوراً وإناثاً) مجتمعين؛ بل طالت الذكور والإناث كلاً على حدة أيضاً. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩٣)

مقارنة بين مستوى تحصيل التلامذة في اختباري الاستماع: القبلي، والبعدي

الجنس / الاختبار	القبلي	البعدي
الذكور	٣٦%	٦٠%
الإناث	٤٠%	٦٤%
التلامذة	٣٨%	٦٢%

ومن الواضح أن هذه النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج التعليمي، وسيتم التأكد من ذلك في أثناء المعالجة الإحصائية لاختبار فرضيات البحث.

٢- تفوق الإناث على الذكور؛ فالنسبة المئوية لمستوى تحصيل الإناث هي: (٦٤%)، في حين أن الذكور لم يحصلوا إلا على (٦٠%).

وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج اختبار الاستماع القبلي، إذ كان مستوى تحصيل الإناث فيه (٤٠%)، ومستوى تحصيل الذكور (٣٦%) (الجدول رقم ٨٥).

رابعاً ــ نتائج التلامذة في اختبار المحادثة البعدي:

يوضح الجدول التالي نتائج التلامذة في اختبار المحادثة البعدي:

الجدول رقم (٩٤)

نتائج التلامذة في اختبار المحادثة البعدي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	٢١٢٠	١٣٠	١٦	٦٤
الإناث	١٧٣٠	١٠٣	١٧	٦٨
التلامذة	٣٨٥٠	٢٣٣	١٦.٥	٦٦

والقراءة الإحصائية للبيانات السابقة، ومقارنتها مع نتائج التلامذة في اختبار المحادثة القبلي تبين لنا ما يلي:

١- تخلص التلامذة مما كانوا يعانون من ضعف في اكتساب مهارات المحادثة؛ فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم فيه (٦٦%)، في حين أنهم حصلوا في الاختبار القبلي على (٤٢%).

وهذه الزيادة في مستوى التحصيل لم تقتصر على التلامذة؛ بل شملت الإناث والذكور كلاً على حدة أيضاً. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩٥)

مقارنة بين مستوى تحصيل التلامذة في اختباري المحادثة: القبلي، والبعدي

الاختبار / الجنس	القبلي	البعدي
الذكور	٤٠%	٦٤%
الإناث	٤٤%	٦٨%
التلامذة	٤٢%	٦٦%

٢- تفوق الإناث على الذكور؛ فقد بلغت النسبة المئوية لتحصيل الإناث (٦٨%)، أما الذكور فلم يحصلوا إلا على (٦٤%). وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج الاختبار القبلي؛ إذ كانت النسبة المئوية لمستوى تحصيل الإناث (٤٤%)، أما الذكور فقد حصلوا على (٤٠%) (الجدول رقم ٨٦).

خامساً ــ نتائج التلامذة في اختبار القراءة البعدي:

يكشف الجدول التالي تلك النتائج:

الجدول رقم (٩٦)

نتائج التلامذة في اختبار القراءة البعدي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	٢١٥٧	١٣٠	١٧	٦٨
الإناث	١٦٨٧.٥	١٠٣	١٦	٦٤
التلامذة	٣٨٤٤.٥	٢٣٣	١٦.٥	٦٦

وبيانات الجدول السابق تبين لنا بوضوح:

١- تخلص التلامذة في اختبار القراءة البعدي مما كانوا يعانون من ضعف في اكتساب مهارات القراءة، إذ بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيلهم (٦٦%)، في حين أنهم حصلوا على (٤٢%) في الاختبار القبلي.

وهذه الزيادة في مستوى التحصيل لم تقتصر على التلامذة وحدهم، بل شملت الذكور والإناث كلاً على حدة أيضاً. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩٧)

مقارنة بين مستوى تحصيل التلامذة في اختباري القراءة: القبلي، والبعدي

الاختبار / الجنس	القبلي	البعدي
الذكور	٤٤%	٦٨%
الإناث	٤٠%	٦٤%
التلامذة	٤٢%	٦٦%

٢- سبقت الإشارة إلى أن الإناث قد تفوقن على الذكور في اختباري الاستماع والمحادثة، أما في اختبار القراءة، فقد تفوق الذكور على الإناث. وبيان ذلك أن النسبة المئوية لتحصيل الذكور قد بلغت (٦٨%)، في حين أن الإناث لم يحصلن إلا على (٦٤%).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتوافق مع نتائج الاختبار القبلي، ذلك أن النسبة المئوية لتحصيل الذكور فيه قد بلغت (٤٤%)، في حين أن النسبة المئوية لتحصيل الإناث فيه كانت (٤٠%). (الجدول رقم ٨٧).

سادساً ــ نتائج التلامذة في اختبار الكتابة البعدي:

يوضح الجدول التالي تلك النتائج، ويليه ما يستلزم ذلك من تحليل وتفسير:

الجدول رقم (٩٨)

نتائج التلامذة في اختبار الكتابة البعدي

البيان	مجموع الدرجات	عدد أفراد العينة (ن)	المتوسط (سَ)	النسبة المئوية %
الذكور	٢٠٣٤.٥	١٣٠	١٦	٦٤
الإناث	١٧٠١.٥	١٠٣	١٧	٦٨
التلامذة	٣٧٣٦	٢٣٣	١٦.٥	٦٦

والقراءة الإحصائية لنتائج الجدول السابق تبين ما يلي:

١- ازدياد النسبة المئوية لمستوى تحصيل التلامذة عما كان عليه في اختبار الكتابة القبلي، ذلك أن مستوى تحصيلهم في الاختبار البعدي قد وصل إلى (٦٦%)، في حين أنه كان في الاختبار القبلي (٤٠%). (الجدول رقم ٨٨).

وهذه الزيادة في مستوى التحصيل لم تقتصر على التلامذة مجتمعين، بل شملت الذكور والإناث كلاً على حدة أيضاً. والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩٩)

مقارنة مستوى تحصيل التلامذة في اختباري الكتابة: القبلي، والبعدي

الاختبار / الجنس	القبلي	البعدي
الذكور	٤٠%	٦٤%
الإناث	٤٠%	٦٨%
التلامذة	٤٠%	٦٦%

٢- تفوق الإناث على الذكور في مستوى تحصيلهما في اختبار الكتابة البعدي، فقد بلغت النسبة المئوية لمستوى تحصيل الإناث (٦٨%)؛ في حين أنها لدى الذكور (٦٤%). أما في الاختبار القبلي، فقد تساوت نسبة تحصيلهما، إذ بلغت (٤٠%) (الجدول رقم ٨٨).

٧/٢/٦ ــ اختبار فرضيات البحث:

أولاً ــ اختبار الفرضية الأساسية:

١ً ــ التلامذة في مجموع الاختبارات:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية والبعدية:

الجدول رقم (١٠٠)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية والبعدية

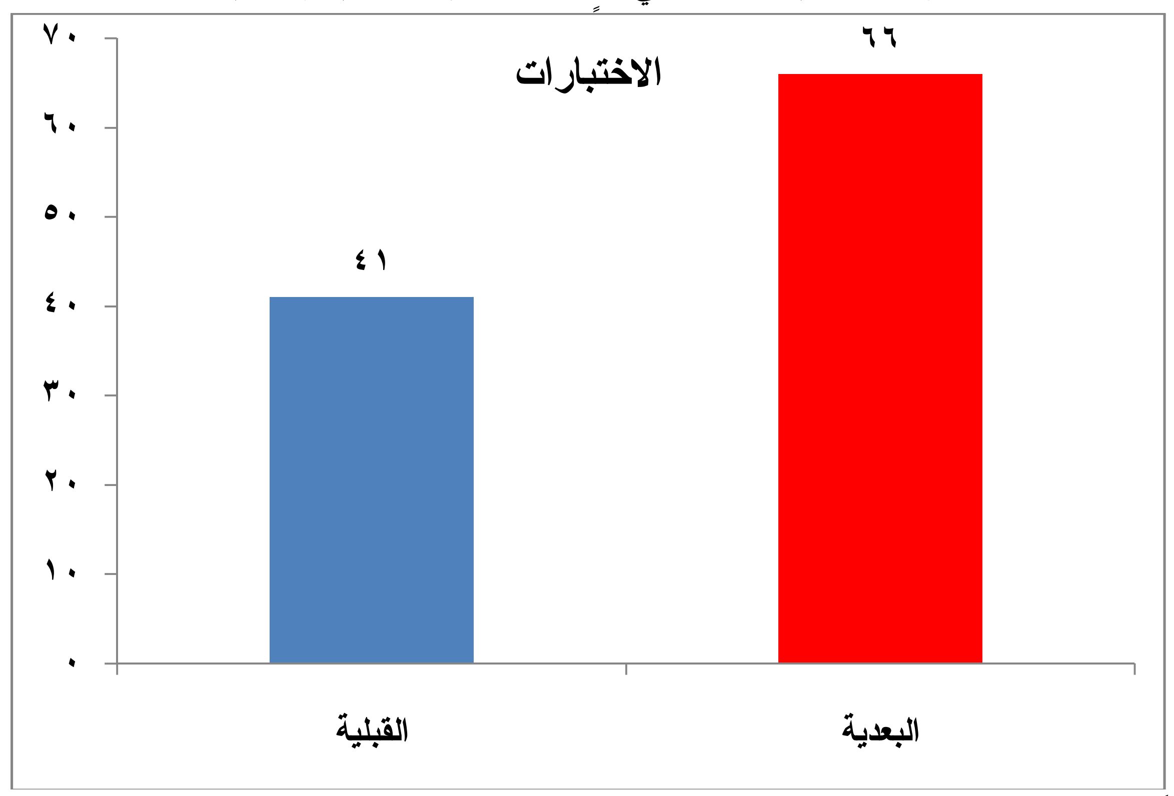
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
الاختبارات القبلية	٢٣٣	٤١	١٤.٣٦	٢٣٢	٥٢.٩٠	٠.٠٠٠
الاختبارات البعدية	٢٣٣	٦٦	١٣.٩٩			

تكشف بيانات الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٥٢.٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية مجتمعة، ومتوسط درجاتهم في الاختبارات البعدية. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي الذي نُفِذَ لتحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الفنون اللغوية مجتمعة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية:

الشكل رقم (١٠)

متوسط تحصيل التلامذة في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية



٢ ــ التلامذة في كل اختبار على حدة:

١ - اختبار الاستماع:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

يوضح الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠١)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي

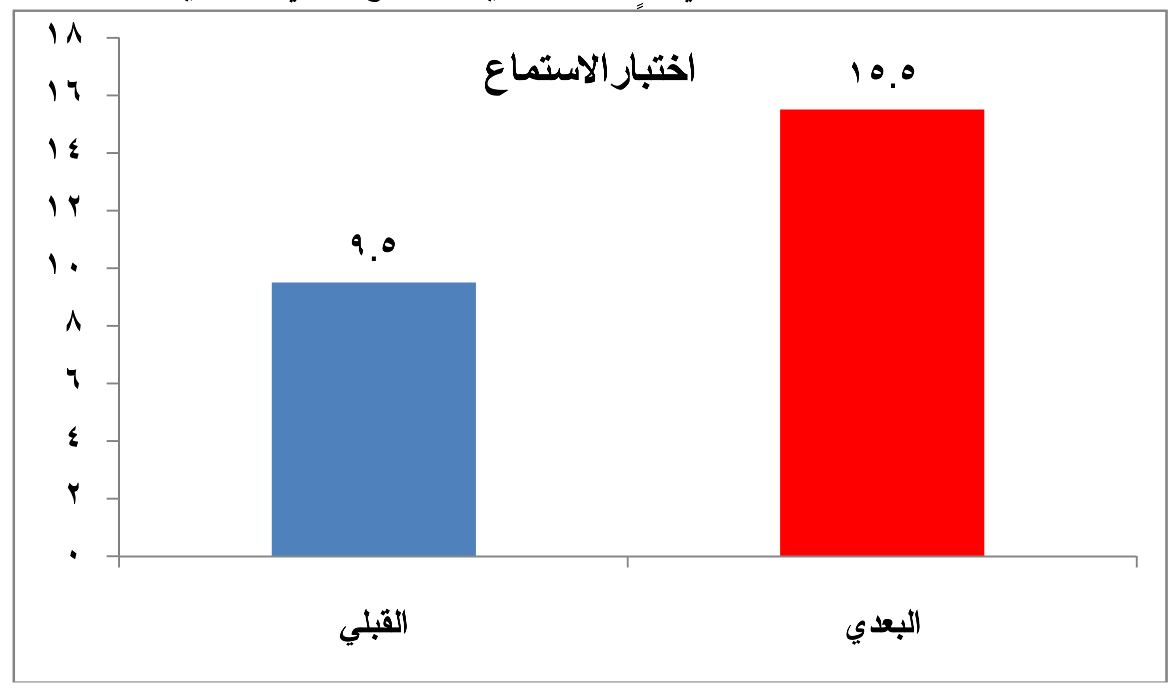
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الاستماع القبلي	٢٣٣	٩.٥	٤.٤٠٩٥	٢٣٢	٣٣.٧٦٣	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الاستماع البعدي	٢٣٣	١٥.٥	٤.٥٩٤٥				

تكشف نتائج الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣٣.٧٦٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويوضح الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري الاستماع القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١١)

متوسط تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري الاستماع القبلي والبعدي



٢- **اختبار المحادثة:**

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

يكشف الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٢)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي

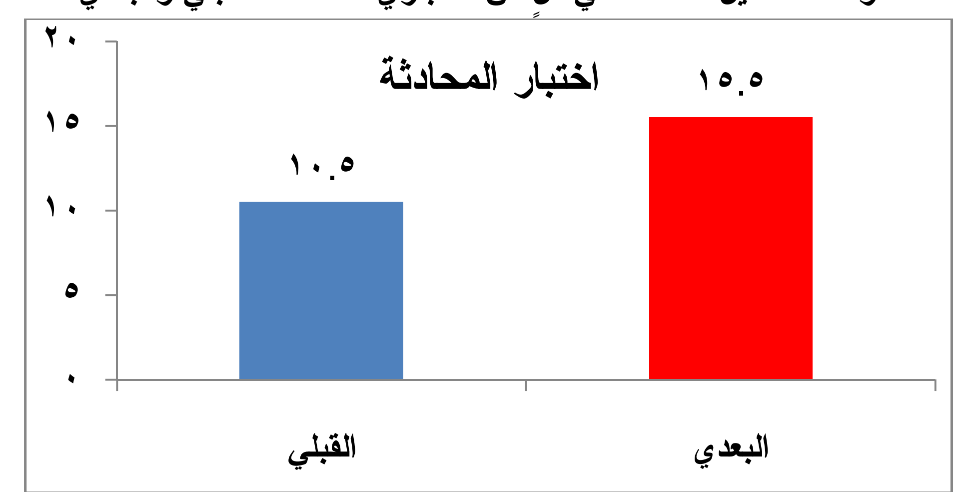
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار المحادثة القبلي	٢٣٣	١٠.٥	٤.١٨٩٢	٢٣٢	٤٦.٧٤٧	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار المحادثة البعدي	٢٣٣	١٥.٥	٤.٢٣٨١				

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤٦.٧٤٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

والشكل التالي يبين مستوى تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري المحادثة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٢)

متوسط تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري المحادثة القبلي والبعدي



٣- **اختبار القراءة:**

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٣)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي

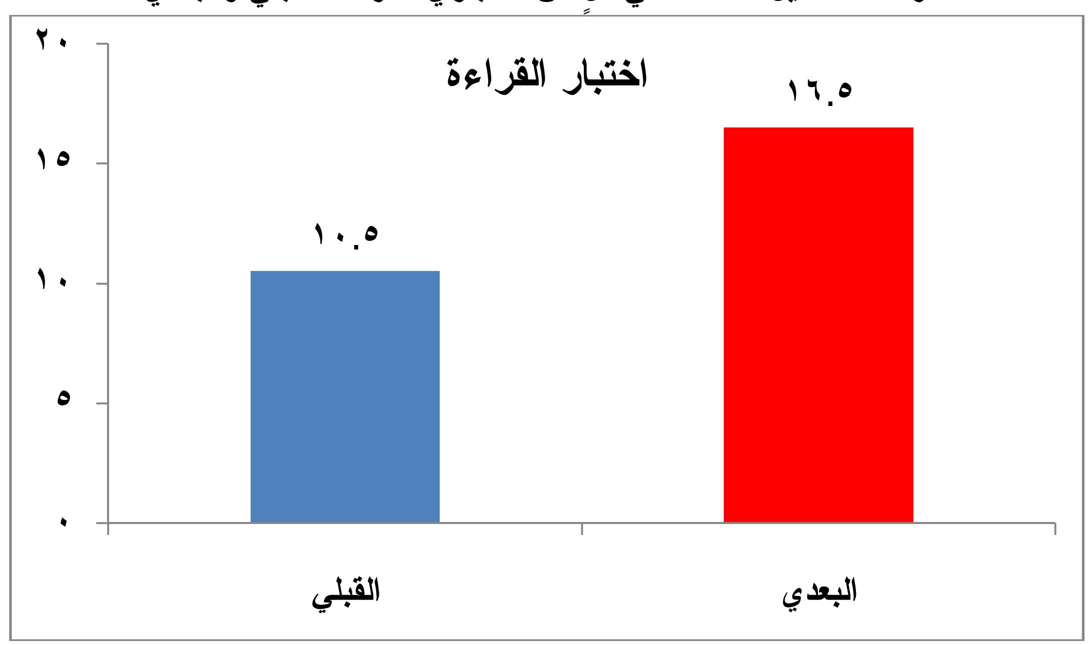
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار القراءة القبلي	٢٣٣	١٠.٥	٤.٣٠٨١	٢٣٢	٤١.١٩٠	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار القراءة البعدي	٢٣٣	١٦.٥	٤.٢٥٣٥				

يظهر الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤١.١٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويوضح الشكل التالي يبين مستوى تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري القراءة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٣)

متوسط تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري القراءة القبلي والبعدي



٤ - **اختبار الكتابة:**

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٤)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي

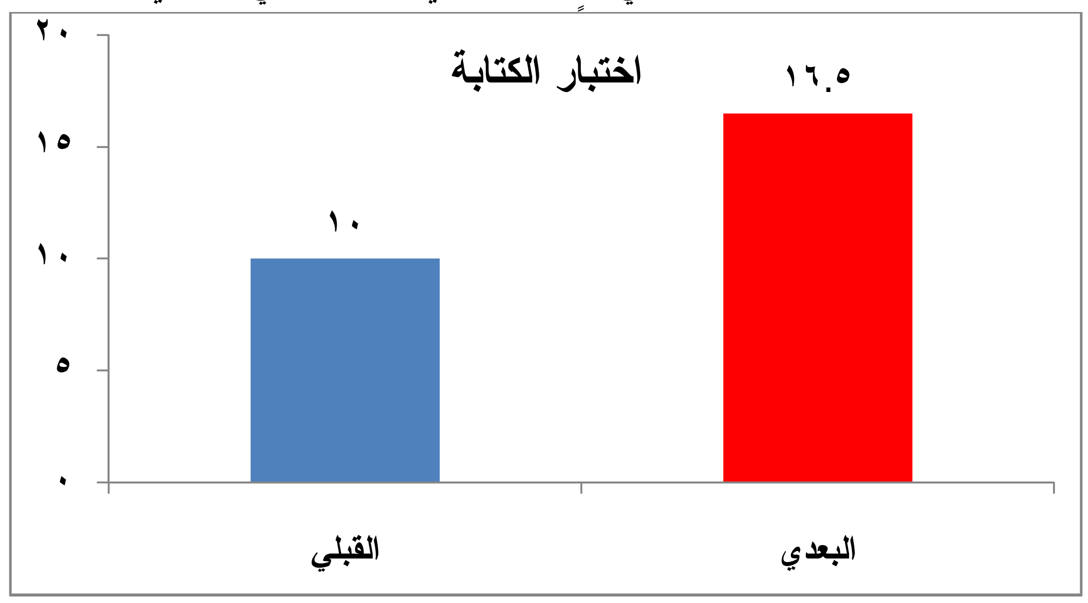
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الكتابة القبلي	٢٣٣	١٠	٤.٢٦٧٥	٢٣٢	٤٦.٠٩٣	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الكتابة البعدي	٢٣٣	١٦.٥	٤.٠٧٣٨				

تبين بيانات الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤٦.٠٩٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويبين الشكل التالي يبين مستوى تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري الكتابة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٤)

متوسط تحصيل التلامذة في كلٍ من اختباري الكتابة القبلي والبعدي



٣ً ــ التلاميذ (الذكور) في مجموع الاختبارات:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٥)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في الاختبارات القبلية والبعدية

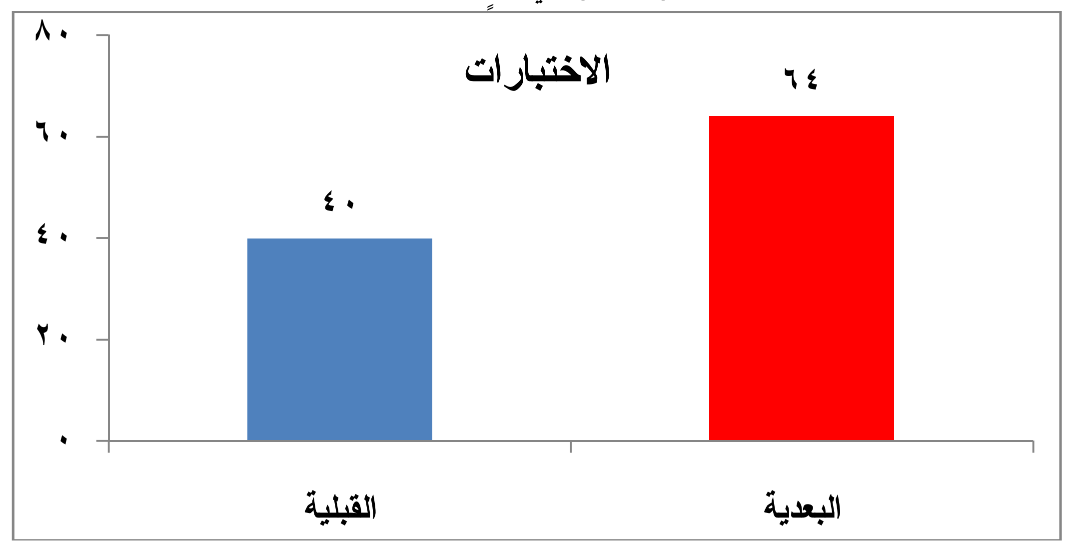
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	١٣٠	٤٠	١٥.٠٦	١٢٩	٤٠.٢٢	٠.٠٠٠
الاختبار البعدي	١٣٠	٦٤	١٣.٨٢			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي: (٤٠.٢٢)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو (٠.٠٥). ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير صحيحة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ (الذكور) في الاختبارين القبلي، والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة (الذكور) في المهارات اللغوية، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويكشف الشكل التالي مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية:

الشكل رقم (١٥)

متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية



٤ ً ـــ التلاميذ في كل اختبار على حدة:

١ - اختبار الاستماع:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع: القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٦)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي

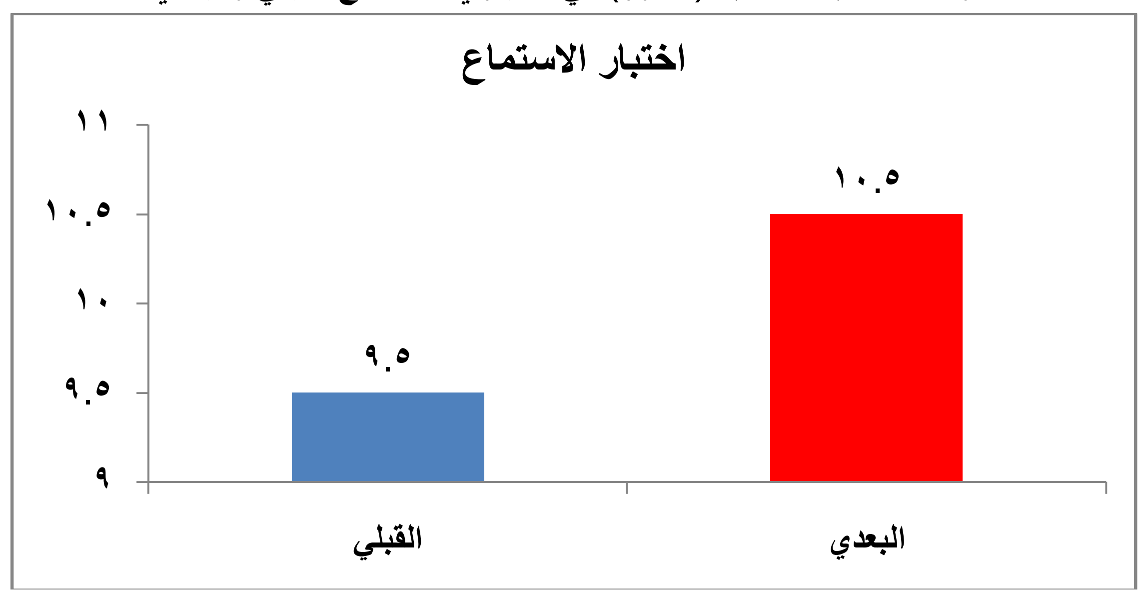
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الاستماع القبلي	١٣٠	٩.٥	٤.٦٢٠٥	١٢٩	٣٦.٣٦٥	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الاستماع البعدي	١٣٠	١٥.٥	٤.٠٠٩٢				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٦.٣٦٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة؛ أي هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة (الذكور) في مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويوضح الشكل التالي مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٦)

متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي



٢ - اختبار المحادثة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة: القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٧)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي

البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار المحادثة القبلي	١٣٠	١٠.٥	٤.١٤٦٧	١٢٩	٣٤.١٥٠	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار المحادثة البعدي	١٣٠	١٦.٥	٤.١١٠٦				

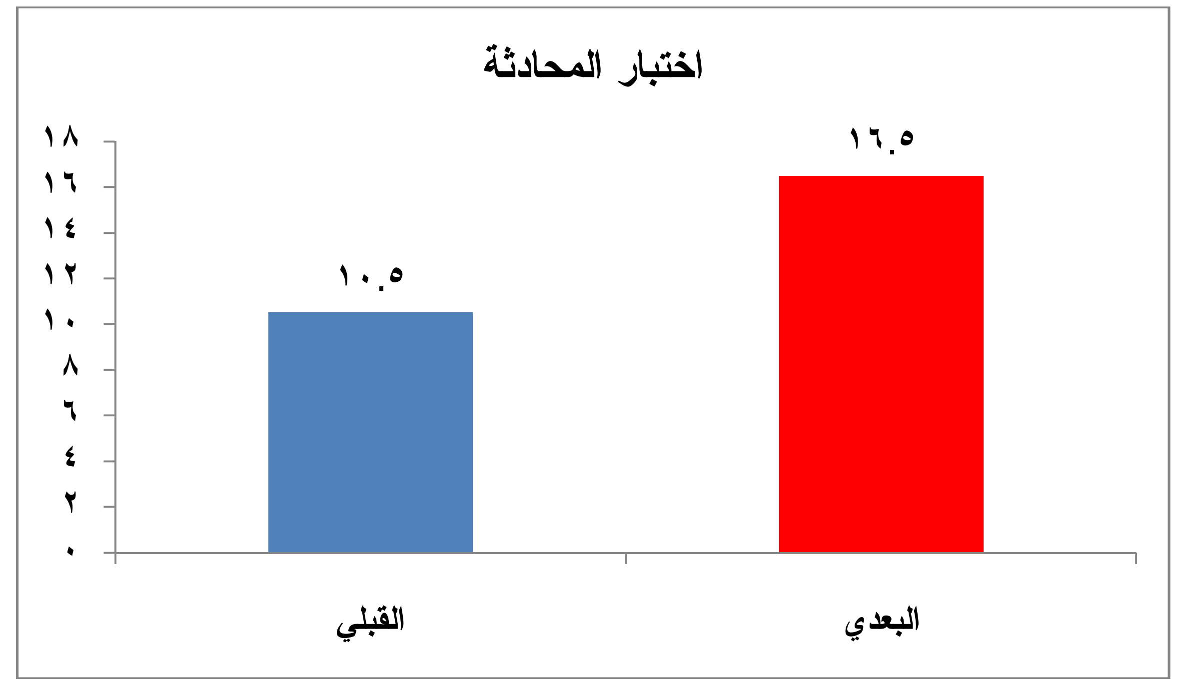
يُلاحَظُ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٤.١٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن

الفرضية غير مقبولة؛ أي هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة (الذكور) في مهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

والشكل التالي يبين مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٧)

متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي



٣ - اختبار القراءة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة: القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٨)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي

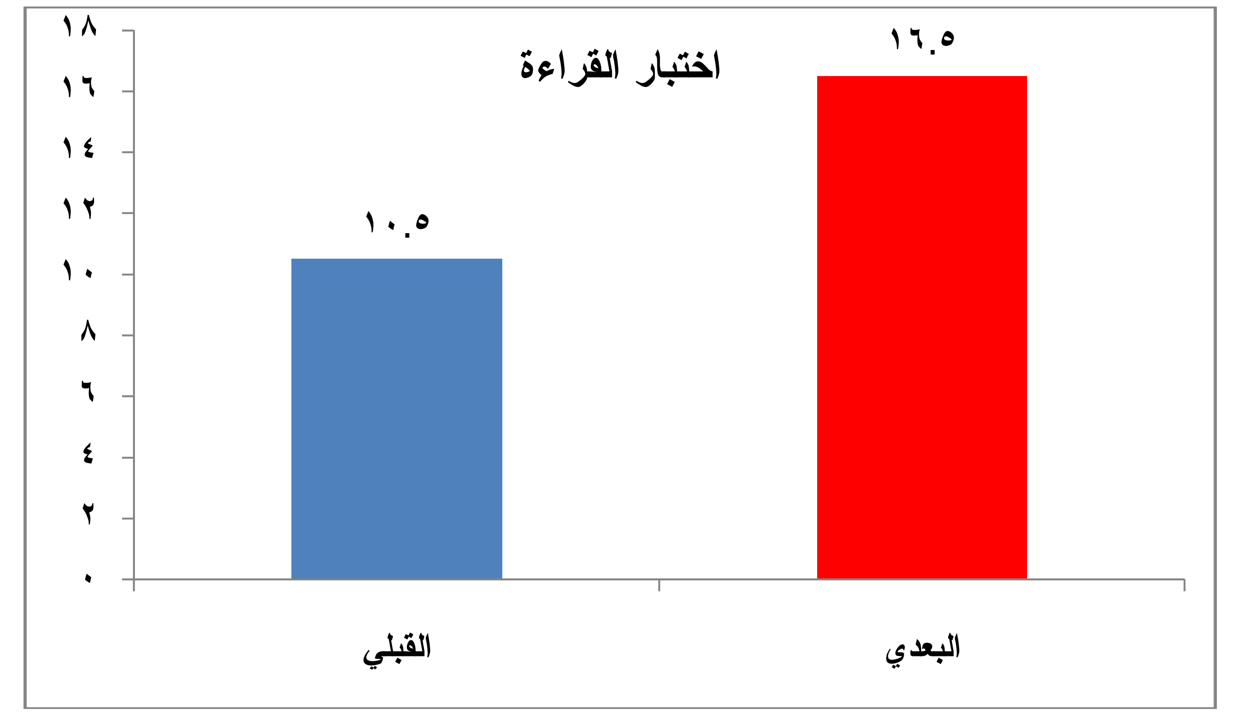
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار القراءة القبلي	١٣٠	١٠.٥	٤.٥١٦٢	١٢٩	٢٩.٥٩٠	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار القراءة البعدي	١٣٠	١٦.٥	٤.٣٨٧٧				

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٢٩.٥٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور في اختباري القراءة القبلي والبعدي وذلك لصالح الاختبار البعدي وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة (الذكور) في مهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويكشف الشكل التالي متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٨)

متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي



٤ - اختبار الكتابة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة: القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١٠٩)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي

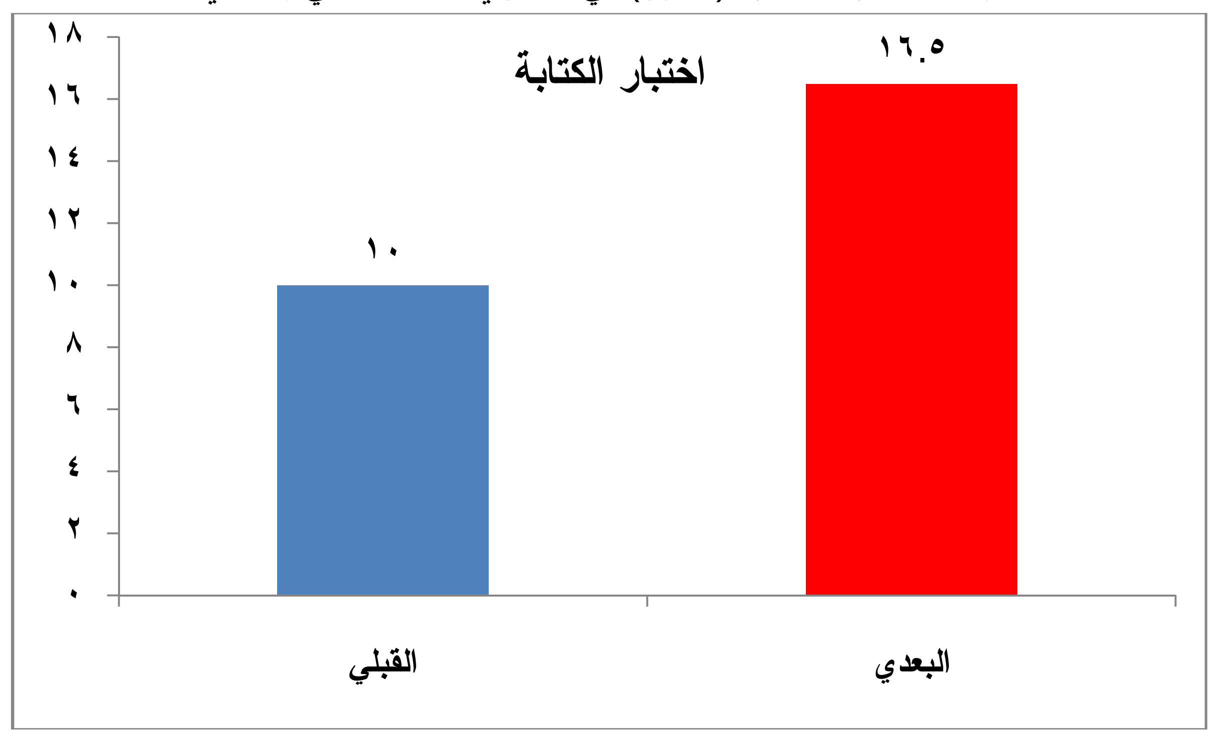
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الكتابة القبلي	١٣٠	١٠	٤.٤٦٠٠	١٢٩	٣١.٢٢٠	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الكتابة البعدي	١٣٠	١٦.٥	٤.١٩٤٨				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣١.٢٢) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة؛ أي هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة (الذكور) في مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويكشف الشكل التالي متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (١٩)

متوسط تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي



٥ ً ــ **التلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات:**

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٠)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي تحصيل التلميذات (الإناث) في الاختبارين القبلي والبعدي

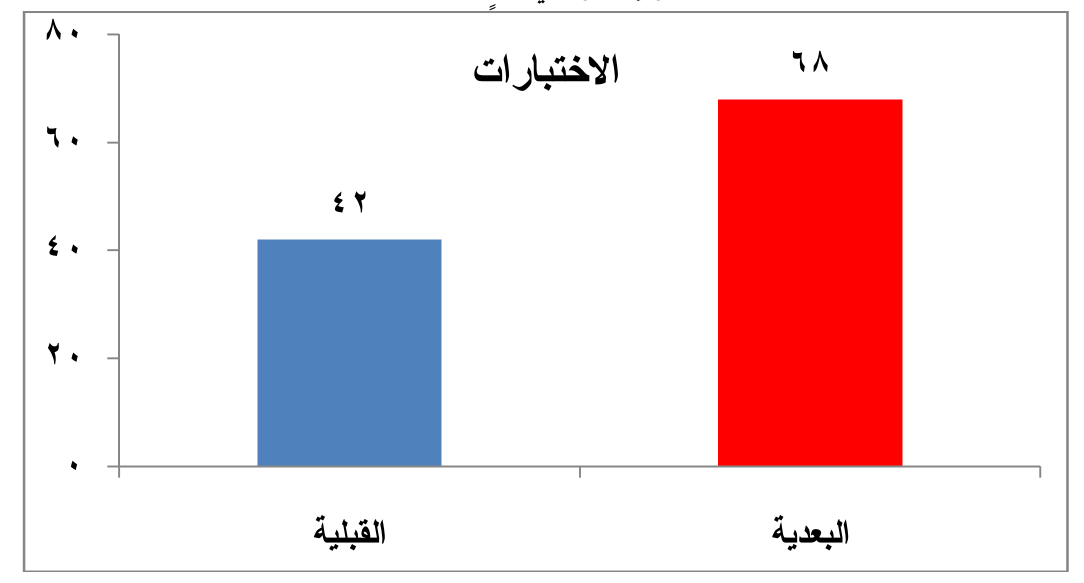
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
الاختبار القبلي	١٠٣	٤٢	١٣.٤٣	١٠٢	٣٤.٢٦	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
الاختبار البعدي	١٠٣	٦٨	١٤.٢١				

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٣٤.٢٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير صحيحة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث في الاختبارين: القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في المهارات اللغوية مجتمعة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويبين الشكل التالي متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية:

الشكل رقم (٢٠)

متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في كلٍ من الاختبارات القبلية والبعدية



٦ً ــ التلميذات في كل اختبار على حدة:

١ - اختبار الاستماع:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١١)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي

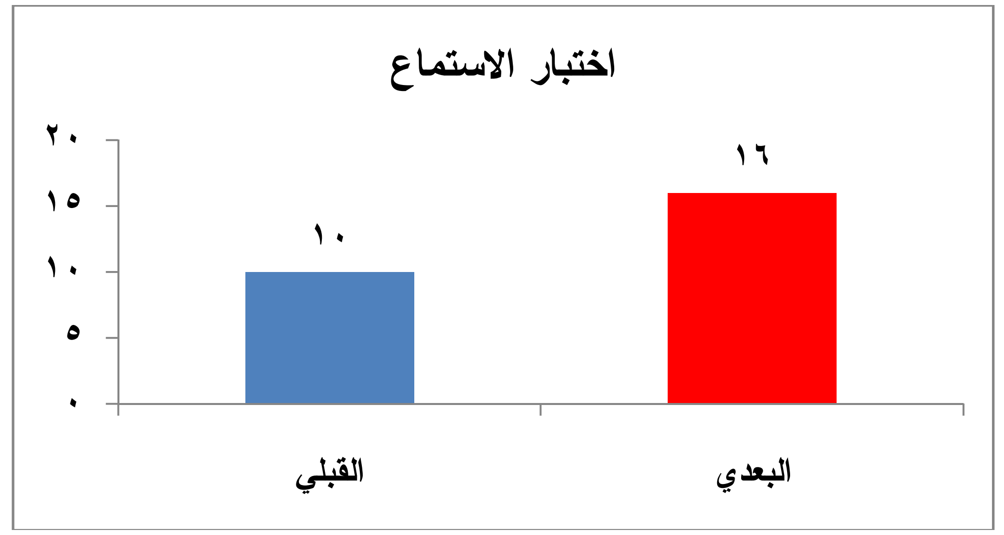
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الاستماع القبلي	١٠٣	١٠	٤.٠٩٥٠	١٠٢	١٧.٤١٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الاستماع البعدي	١٠٣	١٦	٤.٢١٤١				

يكشف الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (١٧.٤١٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول إن الفرضية غير مقبولة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات الإناث في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

والشكل التالي يوضح متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي:

الشكل رقم (٢١)

متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي



٢ - اختبار المحادثة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٢)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي

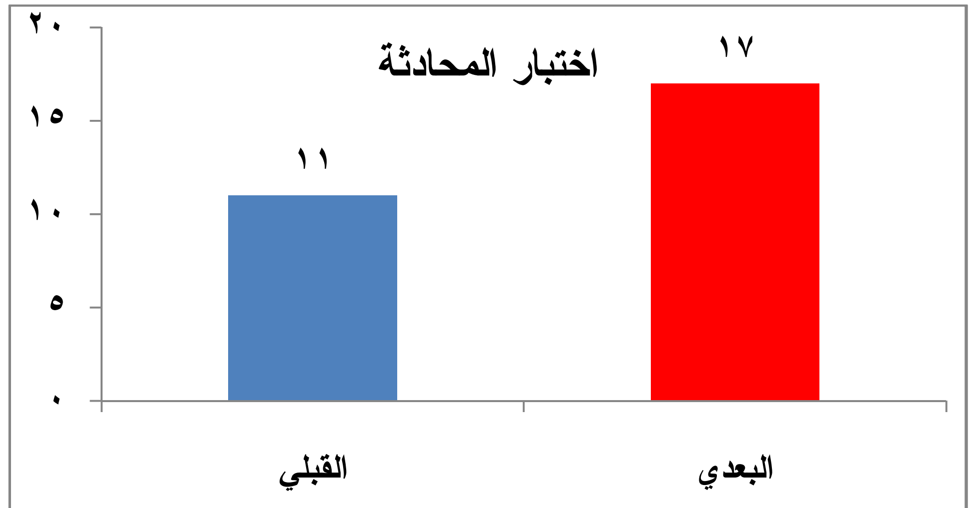
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار المحادثة القبلي	١٠٣	١١	٤.٢٢٣٤	١٠٢	٣٢.١٦٧	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار المحادثة البعدي	١٠٣	١٧	٤.٣٩٨٩				

وبيانات الجدول السابق تبين أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٢.١٦٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول إن الفرضية غير مقبولة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات الإناث في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في مهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويكشف الشكل التالي مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (٢٢)

متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي



٣ - اختبار القراءة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٣)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي

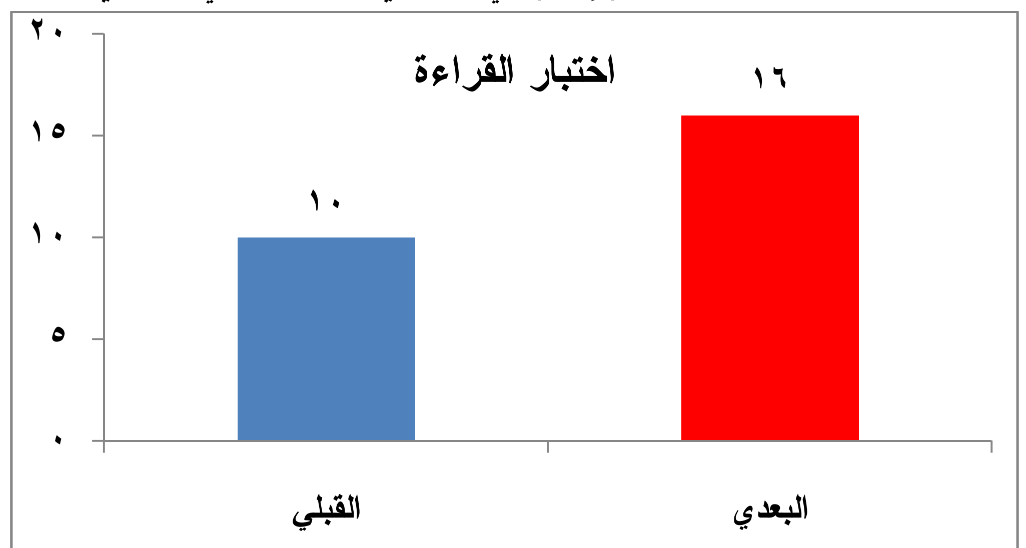
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار القراءة القبلي	١٠٣	١٠	٤.٠٤٠٨	١٠٢	٢٨.٧٢١	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار القراءة البعدي	١٠٣	١٦	٤.٠٩٤٠				

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٢٨.٧٢١) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات الإناث في اختباري القراءة القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في مهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (٢٣)

متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي



٤ - **اختبار الكتابة:**

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٤)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي

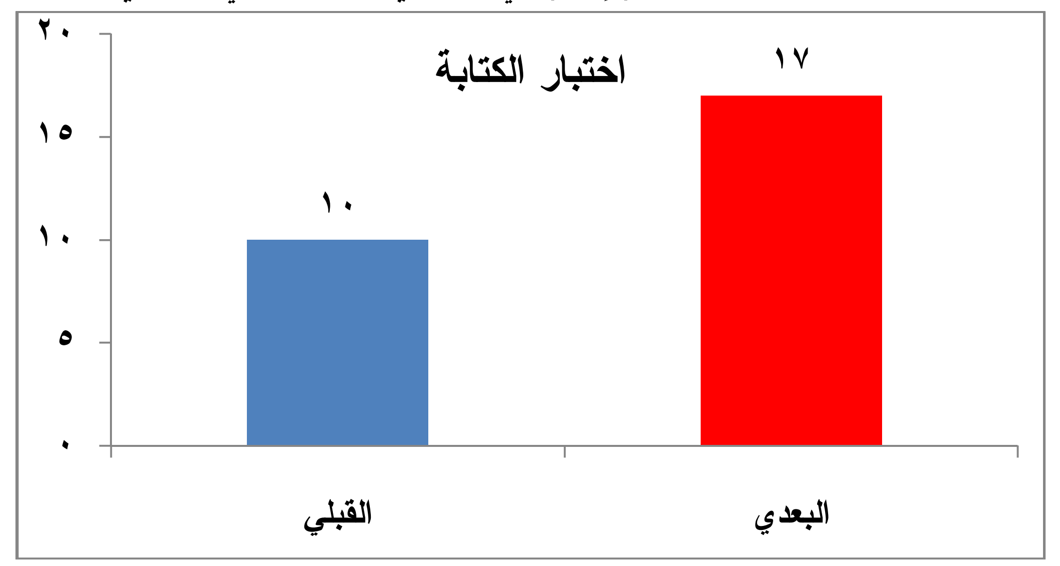
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة	القرار
اختبار الكتابة القبلي	١٠٣	١٠	٤.٠٠٦٠	١٠٢	٣٥.٥٨٣	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
اختبار الكتابة البعدي	١٠٣	١٧	٤.٩٠١٨				

تكشف بيانات الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٥.٥٨٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات الإناث في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلميذات (الإناث) في مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة (٠.٠١) أيضاً.

ويبين الشكل التالي متوسط درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي:

الشكل رقم (٢٤)

متوسط تحصيل التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي



ثانياً ــ الفرضية الرئيسية الأولى:

١ - في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) لفروق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٥)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور)، ودرجات التلميذات (الإناث) في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية

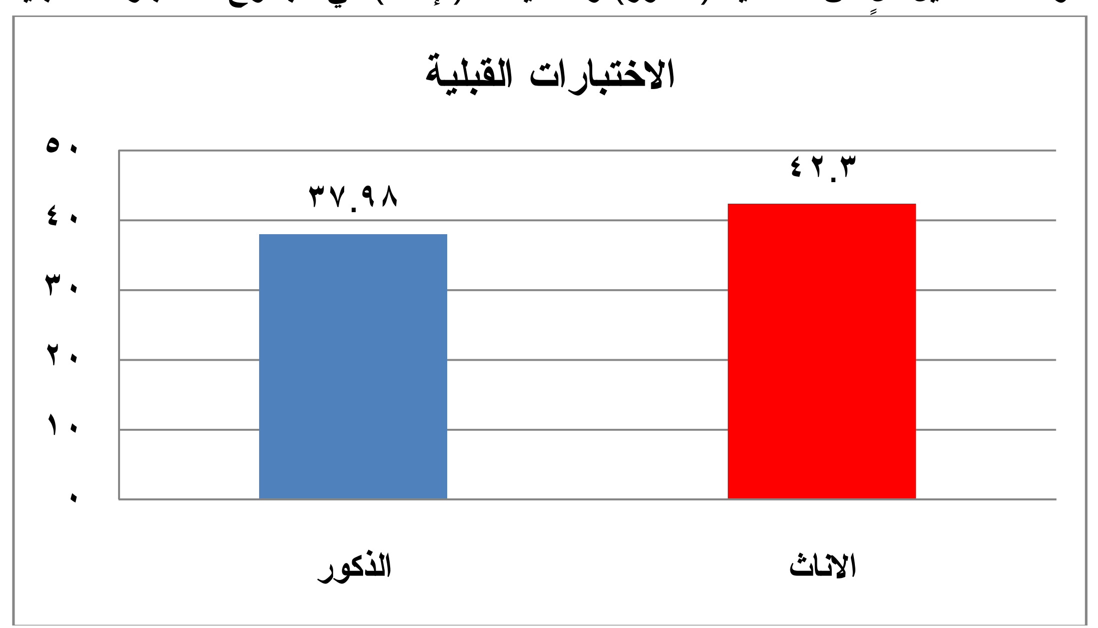
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
الذكور	١٣٠	٣٩.٩٨	١٥.٠٥٧٨	٢٣١	١.٠٤٥	٠.٢٩٧
الإناث	١٠٣	٤٢.٣٠	١٣.٤٣٢١			

يكشف الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٤٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٢٩٧)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية صحيحة؛ أي أنه لا يوجد فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة يعزى إلى اختلاف الجنس.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل كلٍ من التلاميذ (الذكور) والتلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات القبلية:

الشكل رقم (٢٥)

متوسط تحصيل كلٍ من التلاميذ (الذكور) والتلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات القبلية



٢ - في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات البعدية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يظهر الجدول التالي نتيجة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين:

الجدول رقم (١١٦)

اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور)، ودرجات التلميذات (الإناث) في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية

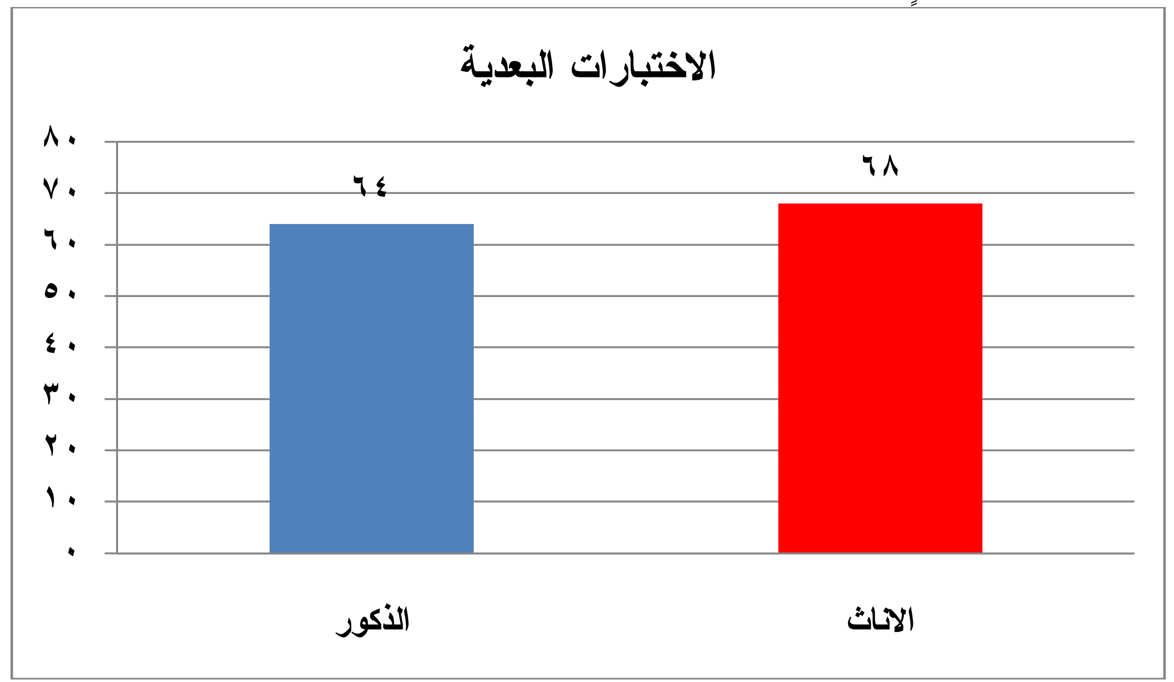
البيان	ن	سَ	ع	د.ح	ت	مستوى الدلالة
الذكور	١٣٠	٦٤	١٣.٨١	٢٣١	٠.٩٩٨	٠.٣١٩
الإناث	١٠٣	٦٨	١٤.٢١			

يبين الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٩٨) لها دلالة عند مستوى (٠.٣١٩)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية صحيحة؛ أي أنه لا يوجد فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة يعزى إلى اختلاف الجنس.

ويكشف الشكل التالي مستوى تحصيل كلٍ من التلاميذ (الذكور) والتلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات البعدية:

الشكل رقم (٢٦)

متوسط تحصيل كلٍ من التلاميذ (الذكور) والتلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات البعدية



ثالثاً ــ الفرضية الرئيسية الثانية:

(ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

١ - في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية لمهارات الفنون اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

توضح نتائج الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١١٧)

العلاقة بين متوسط درجات تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم

البيان	ن	سَ	ع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للوالدين	١٧٦	٢.٩١	١.٤٤٨	٠.٨٤٥	٠.٤٧٣
درجات الاختبار القبلي	٢٣٣	٤١.١٢	١٤.٣٦		

يبين الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٤٧٣)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير مقبولة، أي أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى التعليمي للوالدين ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في الاختبارات القبلية.

٢ - في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

تظهر بيانات الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١١٨)

العلاقة بين متوسط درجات تحصيل التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، ومتوسط درجات المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم

البيان	ن	سَ	ع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى التعليمي للوالدين	١٧٦	٢.٩١	١.٤٤٨	٠.٧٧٣	٠.٣٩٧
درجات الاختبار البعدي	٢٣٣	٦٦	١٣.٩٩		

تكشف نتائج الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط (٠.٧٧٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٣٩٧)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ مما يدعو إلى القول: بأن الفرضية غير مقبولة، وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى التعليمي للوالدين ومتوسط الدرجات التي حصل عليها أبناؤهم التلامذة في الاختبارات البعدية.

رابعاً ــ الفرضية الرئيسية الثالثة:

(ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

١ - في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

يبين الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١١٩)

العلاقة بين متوسط درجات تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم

البيان	ن	سَ	ع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي للوالدين	١٧٦	١.٢٢٥	٠.٨٥٣٥	٠.٠٦٣	٠.٨٥٦
درجات الاختبارات القبلية	٢٣٣	٤١.١٢	١٤.٣٦		

تظهر بيانات الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط (٠.٠٦٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٨٥٦)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ وهذا يعني أن الفرضية صحيحة؛ أي أنه لا توجد علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى الاقتصادي للوالدين، والدرجات التي حصل عليها أبناؤهم التلامذة في الاختبارات القبلية.

٢ - في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية:

تكشف نتائج الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٢٠)

العلاقة بين متوسط درجات تحصيل التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لآبائهم وأمهاتهم

البيان	ن	سَ	ع	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي للوالدين	١٧٦	١.٢٢٥	٠.٨٥٣٥	٠.٠٧٦	٠.٧٤٣
درجات الاختبارات البعدية	٢٣٣	٦٦	١٣.٩٩		

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين أن قيمة معامل الارتباط هي (٠.٠٧٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٧٤٣)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، مما يدعو إلى القول: إن الفرضية صحيحة؛ أي أنه لا توجد علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى الاقتصادي للوالدين، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها أبناؤهم التلامذة في الاختبارات البعدية.

خامساً ــ الفرضية الرئيسية الرابعة:

(ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

١ - في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

تكشف بيانات الجدول التالي طبيعة تلك الفروق:

الجدول رقم (١٢١)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية في المناطق التعليمية

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي: ن	الإحصاء الوصفي: سَ	الإحصاء الوصفي: ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى "الميدان"	٣٢	٣٢	١٣.٧٥	بين المجموعات	٦٢٠١.٠٦	٥	١٢٤٠.٥٣	٦.٧٥٥	٠.٠٠٠
الثانية "القصاع"	٣٤	٤٧	١٦.٥٩						
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٣٨	٨.٩٤						
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٣٨	١٤.٣٩	داخل المجموعات	٤١٦٧٦.٢٧	٢٢٧	١٨٣.٥٩٦		
الخامسة "المزة"	٣٩	٤٧	١٦.١٩						
السادسة "القنوات"	٣٦	٤٣	١١.٤٧						
المجموع	٢٣٣	سَ (٤١)			٤٧٨٧٧.٣٤	٢٣٢			

اختبار Dunnettc	تفارق التباين في المتوسطات	الفرق بين المتوسطين
١	٢	١٤.٩٦٤
	٣	٥.٨٣٣
	٤	٦.٣٥٣
	٥	١٥.١٦٦
	٦	١٠.٨٦٣
٢	٣	٩.١٣١
	٤	٨.٦١١
	٥	٠.٢٠٢
	٦	٤.١٠١
٣	٤	٠.٥٢٠
	٥	٩.٣٣٣
	٦	٥.٠٣٠
٤	٥	٨.٨١٣
	٦	٤.٥١٠
٥	٦	٤.٣٠٣

والبيانات السابقة تبين أن قيمة (ف=٦.٧٥٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير صحيحة، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

وللتأكد من تجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية؛ فقد استخدم اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢٢)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائجهم في الاختبارات القبلية

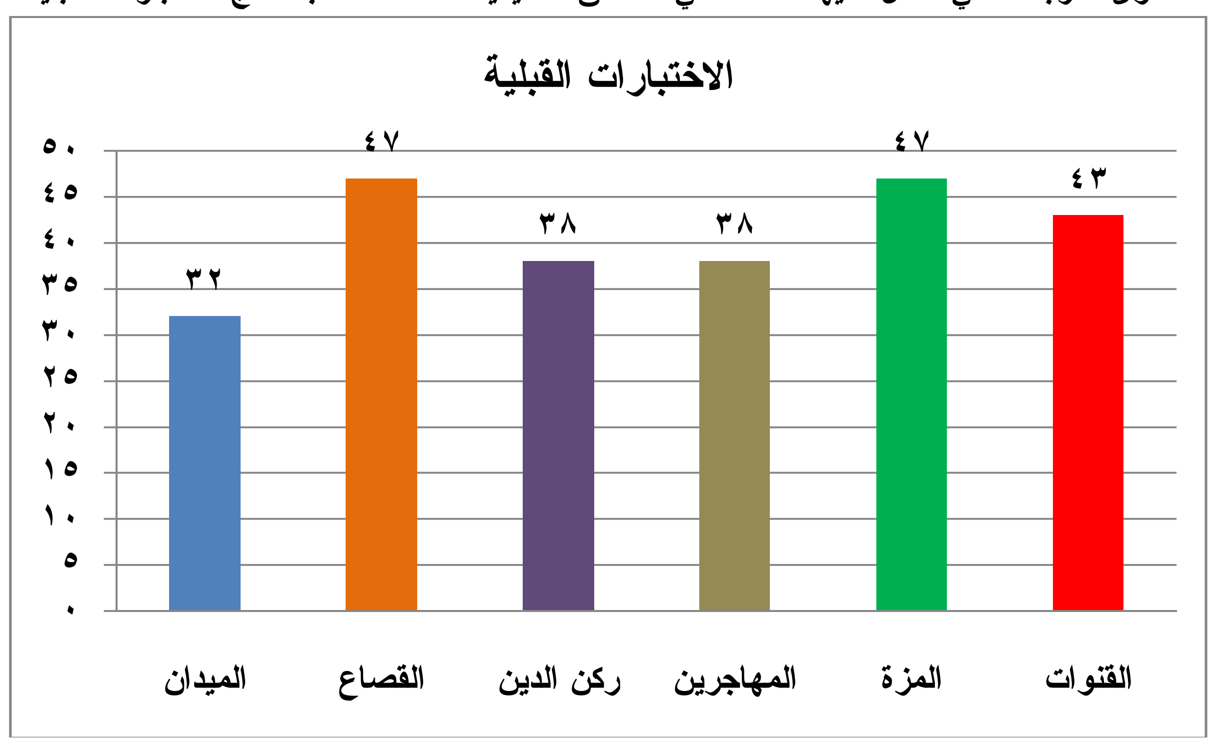
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٥.٤٤٢	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

يبين الجدول السابق أن قيمة (ف) ليفين هي: (٥.٤٤٢)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). وهذا يعني أن هناك عدم تجانس في التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية، مما تطلب استخدام (Dunnettc)؛ لأنه يناسب عدم تجانس التباين للدرجات في المجموعات (المناطق التعليمية).

ويوضح الشكل التالي متوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج الاختبارات القبلية:

الشكل رقم (٢٧)

مستوى الدرجات التي حصل عليها التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج الاختبارات القبلية



٢ - في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥).

ب) اختبار الفرضية:

تظهر نتائج الجدول التالي طبيعة تلك الفروق:

الجدول رقم (١٢٣)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية في المناطق التعليمية

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي			تحليل التباين الأحادي						اختبار Dunnettc		
	ن	سَ	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
الأولى "الميدان"	٣٢	٦٠	١٣.٦٢	بين المجموعات	١٣٨٧٩.٥٧	٥	٢٧٧٥.٩١	١٩.٩٧	٠.٠٠٠	١	٢	١٥.٩٧
											٣	٢.٣١
الثانية "القصاع"	٣٤	٧٥	١٥.١٤								٤	٦.٦
											٥	١٥.٠٩
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٥٧	٥.٣٢								٦	٢.٧
										٢	٣	١٨.٢٨
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٦٦	١٣.٠٧	داخل المجموعات	٣١٥٥٥.٢٨	٢٢٧	١٣٩.٠١				٤	٩.٣٧
											٥	٠.٨٧٦
الخامسة "المزة"	٣٩	٧٥	١٤.٥٦								٦	١٨.٦٦
										٣	٤	٨.٩١
السادسة "القنوات"	٣٦	٥٧	٧.٦٨								٥	١٧.٤١
											٦	٠.٣٨
										٤	٥	٨.٤٩
المجموع	٢٣٣	٦٥	١٣.٩٩		٤٥٤٣٤.٨٦	٢٣٢					٦	٩.٢٩
										٥	٦	١٧.٠٧٩

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين أن قيمة (ف=١٩.٩٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم صحة الفرضية الرابعة، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

وللتأكد من تجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية؛ فقد استخدم اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢٤)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائجهم في الاختبارات البعدية

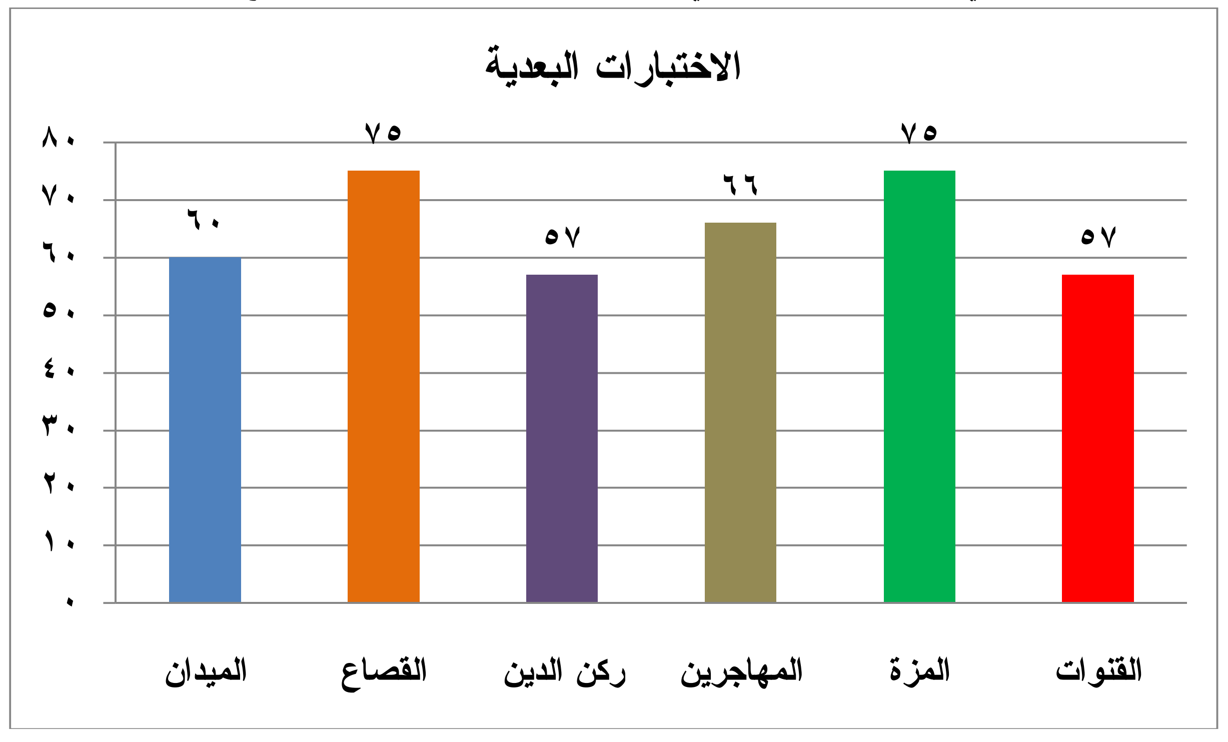
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
١٤.١١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

توضح بيانات الجدول السابق أن قيمة (ف) ليفين هي: (١٤.١١)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)، وهذا يعني أن هناك عدم تجانس في التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية؛ الأمر الذي تطلب استخدام اختبار للمقارنات المتعددة، ومن أجل ذلك فقد تم استخدام اختبار (Dunnettc)؛ لأنه يناسب عدم تجانس التباين للدرجات في المجموعات (المناطق التعليمية). والجدول رقم (١٢٤) يوضح تلك النتائج.

ويكشف الشكل التالي متوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج الاختبارات البعدية:

الشكل رقم (٢٨)

مستوى الدرجات التي حصل عليها التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج الاختبارات البعدية



٣- في كل اختبار على حدة:

١) مهارة الاستماع:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية: (اختبار الاستماع القبلي):

تكشف نتائج الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٢٥)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الاستماع القبلي

م.ت / البيان	الإحصاء الوصفي: ن	الإحصاء الوصفي: سَ	الإحصاء الوصفي: ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى "الميدان"	٣٢	٣٠.١٢	٤.٥٤٣٦	بين المجموعات	٢٥٧.٠٩٥	٥	٥١.٠٤١٩	٢.٧٤٤	٠.٠٢٠
الثانية "القصاع"	٣٤	٤٠.٩٤	٥.٦٣١٧						
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٣٨.٦١	٤.٨٣٨٩						
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٣٦.٩	٤.٩٤٠٩	داخل المجموعات	٤٢٣٤.٣٨٨	٢٢٧	١٨.٧٣٦		
الخامسة "المزة"	٣٩	٣٥.٥٨	٤.٧٢٤٢						
السادسة "القنوات"	٣٦	٤٤.٦٦	٣.٢١١٦						
المجموع	٢٣٣	٣٧.٩٢	٤.٤٠٩٥		٤٤٩١.٤٨٣	٢٣٢			

اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
١	٢	٢.٧٠٤
١	٣	٢.٠٦٥
١	٤	١.٩٣٠
١	٥	١.٣٦٦
١	٦	٣.٦٣٥
٢	٣	٠.٦٣٩
٢	٤	٧٧٤
٢	٥	١.٣٣٨
٢	٦	٠.٩٣١
٣	٤	٠.١٣٥
٣	٥	٠.٦٩٩
٣	٦	١.٥٧١
٤	٥	٠.٥٦٤
٤	٦	١.٧٠٥
٥	٦	٠.٦٩٩

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف) هي: (٢.٧٤٤)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٢)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية؛ مما يدعو إلى رفض الفرضية لعدم صحتها، أي أن

هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار الاستماع القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

وللتأكد من تجانس التباين بين متوسطات درجات التلامذة؛ فقد تم اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢٦)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الاستماع القبلي

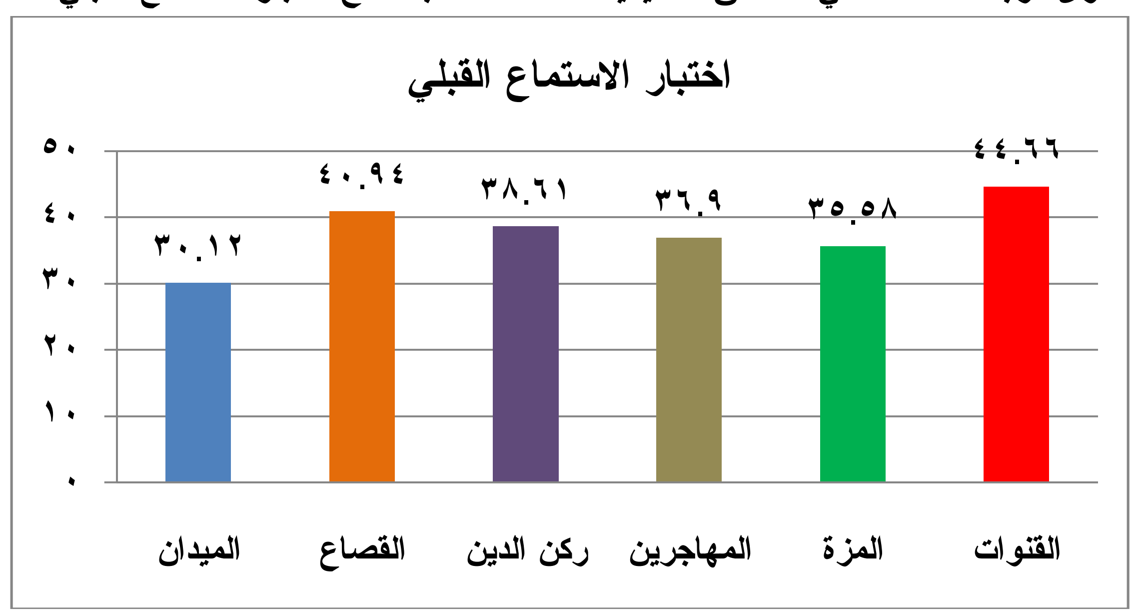
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٧.٩٨١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (ف) ليفين هي (٧.٩٨٢) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو (٠.٠٥). وهذا يعني أن هناك عدم تجانس في التباين بين متوسطات درجات التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية. الأمر الذي تطلب استخدام اختبار (Dunnettc)؛ لأنه يناسب عدم تجانس التباين للدرجات في المجموعات (المناطق التعليمية).

ويبين الشكل التالي متوسط درجات التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الاستماع القبلي:

الشكل رقم (٢٩)

مستوى درجات التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الاستماع القبلي



ج) اختبار الفرضية (اختبار الاستماع البعدي):

يظهر الجدول التالي نتائج تلك العلاقة

الجدول رقم (١٢٧)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الاستماع البعدي

م.ت / البيان	الإحصاء الوصفي: ن	سَ	ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى "الميدان"	٣٢	٥٨.١٢	٤.٣٤٠٢	بين المجموعات	٢٨١.٤٨٠	٥	٥٦.٢٩٦	٢.٧٦١	٠.٠١٩
الثانية "القصاع"	٣٤	٦٧.٨٨	٧.٤٨٩٤						
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٦٠.٤٢	٢.٢٩٧٣						
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٦٥	٤.٦٨٠٦	داخل المجموعات	٤٦٢٨.٨٧٨	٢٢٧	٢٠.٣٩٢		
الخامسة "المزة"	٣٩	٦٣.٥٩	٤.٧٢٤٢						
السادسة "القنوات"	٣٦	٦٠.٨٩	٢.٥١٩٨						
المجموع	٢٣٣	٦٢.٧٦	٤.٦٠٠٦		٤٩١٠.٣٥٨	٢٣٢			

اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
١	٢	٣.٥٨٦
	٣	٠.٥٧٥
	٤	١.٧٦٩
	٥	١.٣٦٦
	٦	٠.٦٩١
٢	٣	٣.٠١٢
	٤	١.٨١٨
	٥	٢.٢٢٠
	٦	٢.٨٩٥
٣	٤	١.١٩٤
	٥	٠.٧٩٢
	٦	٠.١١٦
٤	٥	٠.٤٠٣
	٦	١.٠٧٨
٥	٦	٠.٦٧٥

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين أن قيمة (ف=٢.٧٦١) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١٩)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). وهذا يعني عدم صحة الفرضية، وبالتالي رفضها. والقول بأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو: (٠.٠٥).

وللتأكد من تجانس التباين بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي في المناطق التعليمية؛ فقد تم استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢٨)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الاستماع البعدي

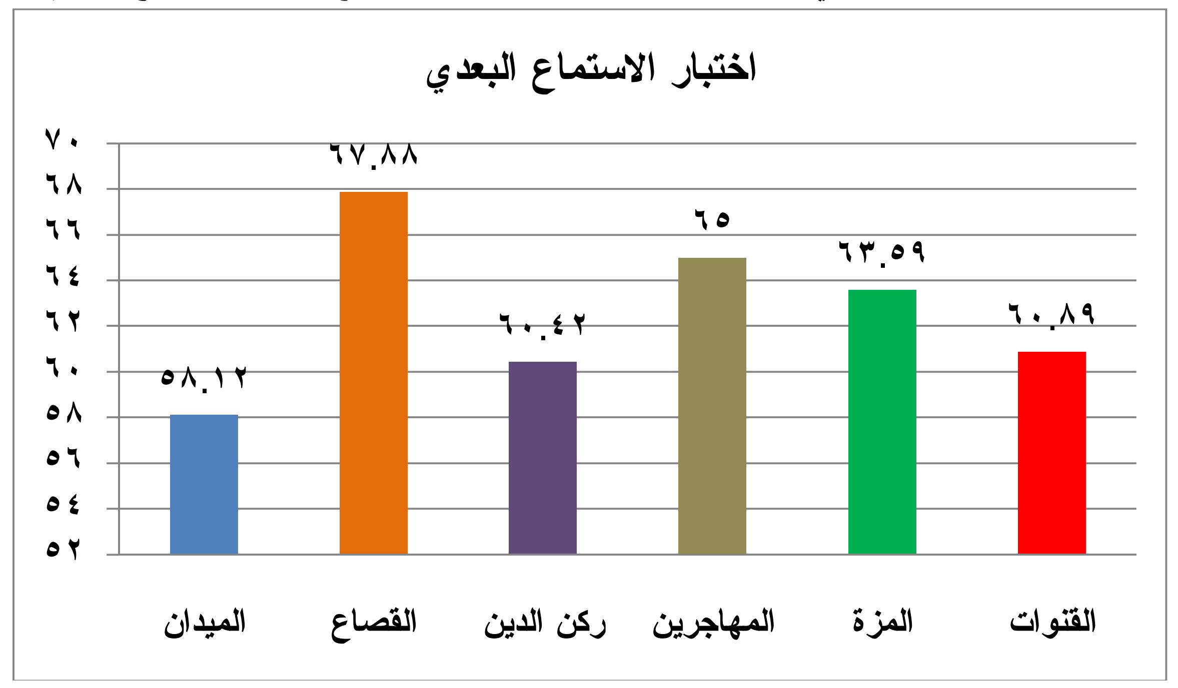
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
١٠.٦٦٨	٢	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

وقراءة الجدول تبين لنا أن قيمة (ف) ليفين هي (١٠.٦٦٨)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو (٠.٠٥)، وهذا يعني عدم وجود تجانس بين درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي في المناطق التعليمية، الأمر الذي تطلب استخدام اختبار (Dunnettc).

والشكل التالي يوضح مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الاستماع البعدي:

الشكل رقم (٣٠)

مستوى درجات التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الاستماع البعدي



٢) مهارة المحادثة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية: (اختبار المحادثة القبلي):

يبين الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٢٩)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار المحادثة القبلي

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي			تحليل التباين الأحادي					
	ن	سَ	ع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى "الميدان"	٣٢	٣٠.٥٦	٣.٧٩٩٩	بين المجموعات	٨٧٣.٨٦٦	٥	١٧٤.٧٧٣	١٢.٤٠٧	٠.٠٠٠
الثانية "القصاع"	٣٤	٥٠.٠٥	٣.٩٧٦٢						
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٣٦.٧٧	٢.٤٥٣٨						
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٤٠.٩	٣.٨٢٩٦	داخل المجموعات	٣١٩٧.٦٤٣	٢٢٧	١٤.٠٨٧		
الخامسة "المزة"	٣٩	٥٦.٥١	٥.٢٠٦٩						
السادسة "القنوات"	٣٦	٤٠.٦٦	٣.٠١٩٠						
المجموع	٢٣٣	٤٢.١٢	٤.١٨٩٢		٤٠٧١.٥٠٩	٢٣٢			

اختبار Dunnettc		
تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
١	٢	٤.٨٧٤
	٣	١.٥٥٢
	٤	٢.٥٨٤
	٥	٥.٩٧٥
	٦	٢.٥٢٦
٢	٣	٣.٣٢٢
	٤	٢.٢٩٠
	٥	١.١٠١
	٦	٢.٣٤٨
٣	٤	١.٠٣٣
	٥	٤.٤٢٣
	٦	٠.٩٧٤
٤	٥	٢.٠٥٠
	٦	٠.٦٥٨
٥	٦	٢.٧٠٨

وبيانات الجدول السابق تكشف أن قيمة (ف) هي: (١٢.٤٠٧)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو: (٠.٠٥)؛ ولذلك يمكن القول: إن الفرضية غير صحيحة؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

وللتأكد من تجانس التباين بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي في المناطق التعليمية، فقد تم استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣٠)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار المحادثة القبلي

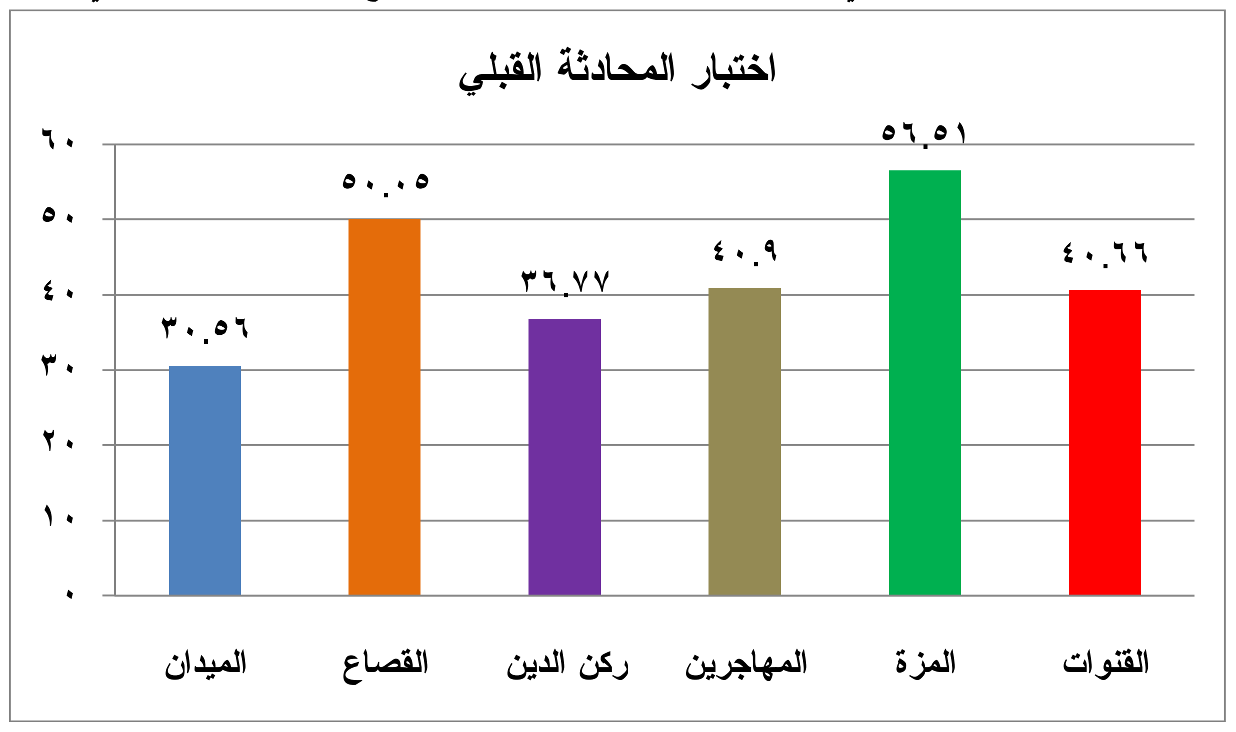
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٦.٧٠١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

ويتبين من الجدول السابق أن قيمة (ف) ليفين هي (٦.٧٠١) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). وهذا يعني أن هناك عدم وجود تجانس بين درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي في المناطق التعليمية. وهذا ما تطلب استخدام اختبار (Dunnettc). والجدول رقم (١٣٠) يوضح ذلك.

ويظهر الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار المحادثة القبلي:

الشكل رقم (٣١)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار المحادثة القبلي



ج) اختبار الفرضية (اختبار المحادثة البعدي):

تكشف نتائج الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٣١)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار المحادثة البعدي

<table>
<tr><th rowspan="2">البيان / م.ت</th><th colspan="3">الإحصاء الوصفي</th><th colspan="6">تحليل التباين الأحادي</th><th colspan="3">اختبار Dunnettc</th></tr>
<tr><th>ن</th><th>سَ</th><th>ع</th><th>مصدر التباين</th><th>مجموع المربعات</th><th>د.ح</th><th>متوسط المربعات</th><th>ف</th><th>مستوى الدلالة</th><th></th><th>تفارق التباين في المتوسطات</th><th>الفرق بين المتوسطين</th></tr>
<tr><td rowspan="2">الأولى "الميدان"</td><td rowspan="2">٣٢</td><td rowspan="2">٥٨.٣١</td><td rowspan="2">٣.٩٠٢٣</td><td rowspan="6">بين المجموعات</td><td rowspan="6">٨٧٣.٨٦٦</td><td rowspan="6">٥</td><td rowspan="6">٣٣٢.٣٣٤</td><td rowspan="8">٣٠.١١٠</td><td rowspan="8">٠.٠٠٠</td><td rowspan="5">١</td><td>٢</td><td>٤.٩٩٥</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>٠.٥٠١</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثانية "القصاع"</td><td rowspan="2">٣٤</td><td rowspan="2">٧٧.١١</td><td rowspan="2">٣.٢٤٣٠</td><td>٤</td><td>٢.٦٤٧</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٥.٩٤٨</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثالثة "ركن الدين"</td><td rowspan="2">٥٢</td><td rowspan="2">٥٦.٣١</td><td rowspan="2">٢.٠٥٤١</td><td>٦</td><td>٠.٧٨٦</td></tr>
<tr><td rowspan="3">٢</td><td>٣</td><td>٥.٤٩٧</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الرابعة "المهاجرين"</td><td rowspan="2">٤٠</td><td rowspan="2">٧٠.٦٦</td><td rowspan="2">٣.٦٠٣٧</td><td rowspan="2">داخل المجموعات</td><td rowspan="2">٢٥٠٥.٤٥٠</td><td rowspan="2">٢٢٧</td><td rowspan="2">١١.٠٣٧</td><td>٤</td><td>٢.٣٤٩</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٠.٩٥٢</td></tr>
</table>

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي: ن	سَ	ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
الخامسة "المزة"	٣٩	٨٢.١٠	٤.٤١٤٣								٦	٥.٧٨٢
										٣	٤	٣.١٤٨
السادسة "القنوات"	٣٦	٥٥.١٦	٢.٥٣٠٩								٥	٦.٤٤٩
											٦	٠.٢٨٥
										٤	٥	٣.٣٠١
المجموع	٢٣٣	٦٦.٠٠٨	٤.٢٣٨١		٤١٦٧.١٢٠	٢٣٢					٦	٣.٤٣٣
										٥	٦	٦.٧٣٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف=٣٠.١١٠) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ الأمر الذي يدعونا إلى القول بعدم صحة الفرضية، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار المحادثة البعدي يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

وللتأكد من تجانس التباين بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها التلامذة في اختبار المحادثة البعدي في المناطق التعليمية، فقد تم استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣٢)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار المحادثة البعدي

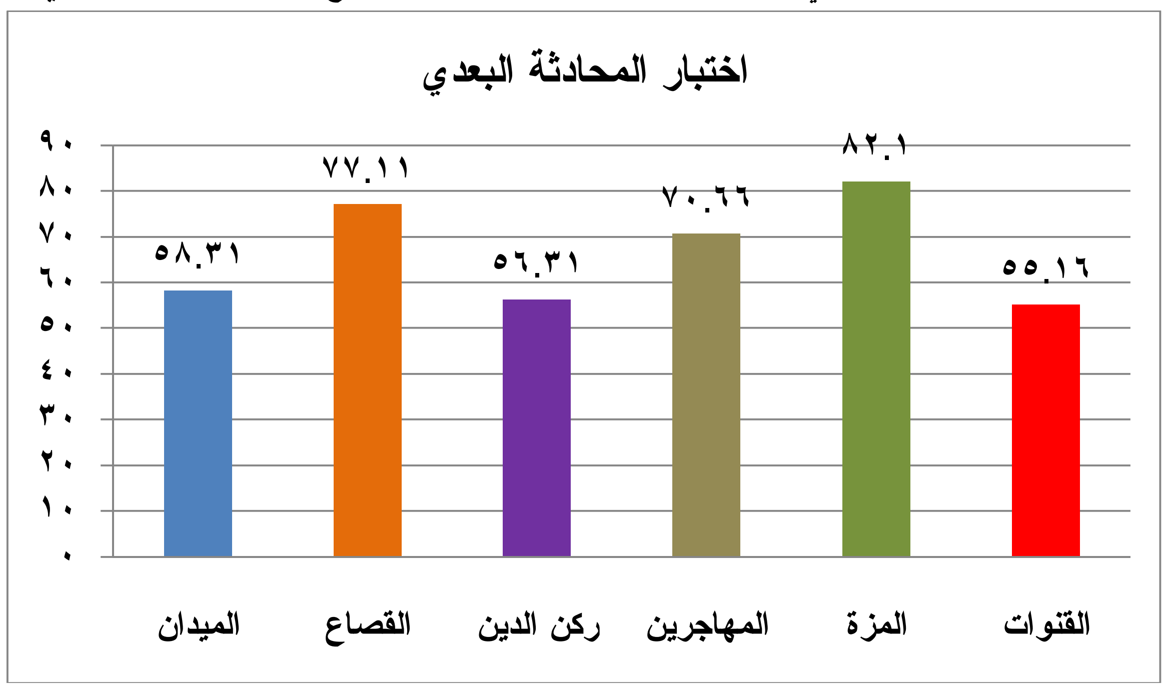
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٧.٧٥٧	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

تكشف بيانات الجدول السابق أن قيمة (ف=٧.٧٥٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية. وهذا يدل على عدم التجانس بين الدرجات؛ الأمر الذي دعا إلى استخدام اختبار (Dunnettc)؛ والجدول رقم (١٣٢) يوضح ذلك.

والشكل التالي يوضح مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار المحادثة البعدي:

الشكل رقم (٣٢)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار المحادثة البعدي



٣) مهارة القراءة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري القراءة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية: (اختبار القراءة القبلي):

تكشف بيانات الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٣٣)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار القراءة القبلي

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي: ن	س	ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
الأولى "الميدان"	٣٢	٣٢.٥	٣.٩٠٨٢	بين المجموعات	٦٩٧.٠٧٢	٥	١٣٩.٤١٤	٨.٧٧٠	٠.٠٠٠	١	٢	٤.٤١٩
											٣	٠.٨٣٧
الثانية "القصاع"	٣٤	٥١.٣٥	٤.٩٩١٥								٤	٢.٨٢٥
											٥	٤.٨٧٥
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٣٥.٨٥	٢.٣٦٩٨								٦	٢.١٦٧
										٢	٣	٣.٥٨٣
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٤٣.٨	٤.٢٧٩٩	داخل المجموعات	٣٦٠٨.٦٩٤	٢٢٧	١٥.٨٩٧				٤	١.٥٩٤
											٥	٠.٤٥٦
الخامسة	٣٩	٥٢	٥.١٥٥٥								٦	٢.٢٥٢

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي: ن	سَ	ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
"المزة"										٣	٤	١.٩٨٨
السادسة "القنوات"	٣٦	٤١.١٦	٢.٩٣٨٤								٥	٤.٠٣٨
											٦	١.٣٣٠
										٤	٥	٢.٠٥٠
المجموع	٢٣٣	٤٢.٥٦	٤.٣٠٨١	٤٣٠٥.٧٦٦		٢٣٢					٦	٠.٦٥٨
										٥	٦	٢.٧٠٨

مما يلاحظ في بيانات الجدول السابق أن قيمة (ف=٨.٧٧٠)، لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية؛ الأمر الذي يدعونا إلى القول: إن الفرضية غير صحيحة، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار القراءة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

وللتأكد من تجانس التباين في الدرجات؛ فقد استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣٤)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في الاختبارات القبلية حسب نتائج اختبار القراءة القبلي

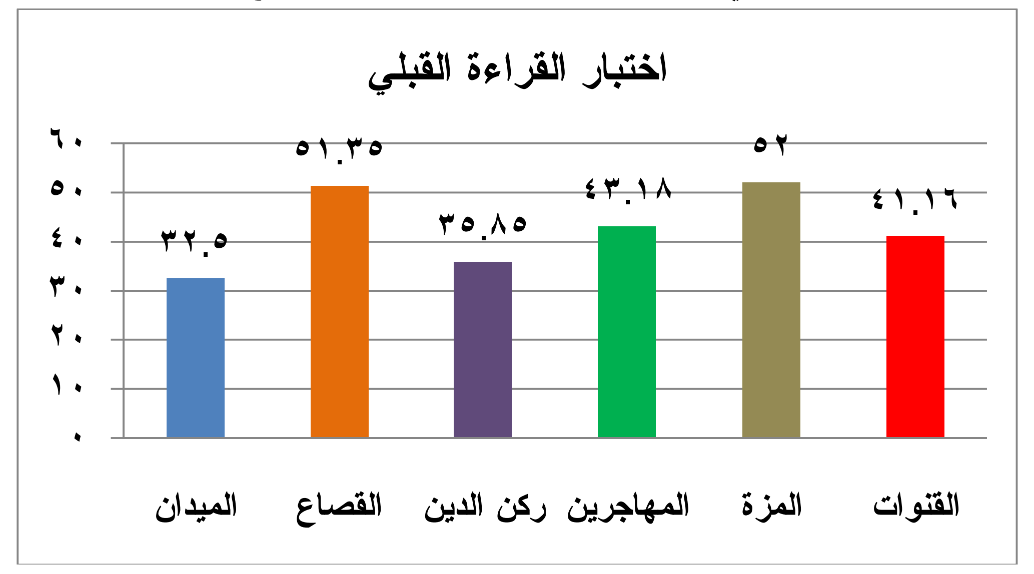
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٧.٨٠٨	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

يوضح الجدول السابق أن قيمة (ف=٧.٨٠٨)، لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). وهذا يدل على عدم تجانس الدرجات التي حصل عليها التلامذة في اختبار القراءة القبلي في المناطق التعليمية؛ الأمر الذي دعا إلى استخدام اختبار (Dunnettc)؛ للتأكد من ذلك. والجدول رقم (١٣٤) يبين ذلك.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار القراءة القبلي:

الشكل رقم (٣٣)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار القراءة القبلي



ج) اختبار الفرضية (اختبار القراءة البعدي):

تبين بيانات الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة:

الجدول رقم (١٣٥)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار القراءة البعدي

<table>
<tr><th rowspan="2">البيان / م.ت</th><th colspan="3">الإحصاء الوصفي</th><th colspan="6">تحليل التباين الأحادي</th><th colspan="3">اختبار Dunnettc</th></tr>
<tr><th>ن</th><th>سَ</th><th>ع</th><th>مصدر التباين</th><th>مجموع المربعات</th><th>د.ح</th><th>متوسط المربعات</th><th>ف</th><th>مستوى الدلالة</th><th colspan="2">تفارق التباين في المتوسطات</th><th>الفرق بين المتوسطين</th></tr>
<tr><td rowspan="2">الأولى "الميدان"</td><td rowspan="2">٣٢</td><td rowspan="2">٦٠.٥</td><td rowspan="2">٣.٩٠٨٢</td><td rowspan="6">بين المجموعات</td><td rowspan="6">١٦٠٥.٥٠٠</td><td rowspan="6">٥</td><td rowspan="6">٣٢١.١٠٠</td><td rowspan="15">٢٨.١٢٢</td><td rowspan="15">٠.٠٠٠</td><td rowspan="5">١</td><td>٢</td><td>٤.٤١٩</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>١.٣٨٥</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثانية "القصاع"</td><td rowspan="2">٣٤</td><td rowspan="2">٧٨.١٧</td><td rowspan="2">٣.٧٥٤٥</td><td>٤</td><td>٢.٨٥٠</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٤.٨٢٤</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثالثة "ركن الدين"</td><td rowspan="2">٥٢</td><td rowspan="2">٥٤.٣١</td><td rowspan="2">١.٨٣٧٨</td><td>٦</td><td>١.٤٣١</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٢</td><td>٣</td><td>٥.٨٠٤</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الرابعة "المهاجرين"</td><td rowspan="2">٤٠</td><td rowspan="2">٧١.٩</td><td rowspan="2">٣.٨٢٨٠</td><td rowspan="7">داخل المجموعات</td><td rowspan="7">٢٥٩١.٩٤٠</td><td rowspan="7">٢٢٧</td><td rowspan="7">١١.٤١٨</td><td>٤</td><td>١.٥٦٩</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٠.٤٠٥</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الخامسة "المزة"</td><td rowspan="2">٣٩</td><td rowspan="2">٧٩.٧٩</td><td rowspan="2">٤.٣٤٩٥</td><td>٦</td><td>٥.٨٥٠</td></tr>
<tr><td rowspan="3">٣</td><td>٤</td><td>٤.٢٣٥</td></tr>
<tr><td rowspan="3">السادسة "القنوات"</td><td rowspan="3">٣٦</td><td rowspan="3">٥٤.٧٧</td><td rowspan="3">٢.٣٣٣٨</td><td>٥</td><td>٦.٢٠٨</td></tr>
<tr><td>٦</td><td>٠.٠٤٦</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٤</td><td>٥</td><td>١.٩٧٤</td></tr>
<tr><td rowspan="2">المجموع</td><td rowspan="2">٢٣٣</td><td rowspan="2">٦٦</td><td rowspan="2">٤.٢٥٣٥</td><td colspan="2" rowspan="2">٤١٩٧.٤٤٠</td><td rowspan="2">٢٣٢</td><td rowspan="2"></td><td>٦</td><td>٤.٢٨١</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٦</td><td>٦.٢٥٤</td></tr>
</table>

والقراءة الإحصائية لبيانات الجدول السابق تبين أن قيمة (ف) هي: (٢٨.١٢٢)، لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ وهذا ما يدعو إلى القول: إن الفرضية غير صحيحة؛ أي أن هناك فرقاً ذا دلالة بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار القراءة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

وللتأكد من تجانس تباين تلك الدرجات التي حصل عليها التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة؛ فقد تم استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣٦)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار القراءة البعدي

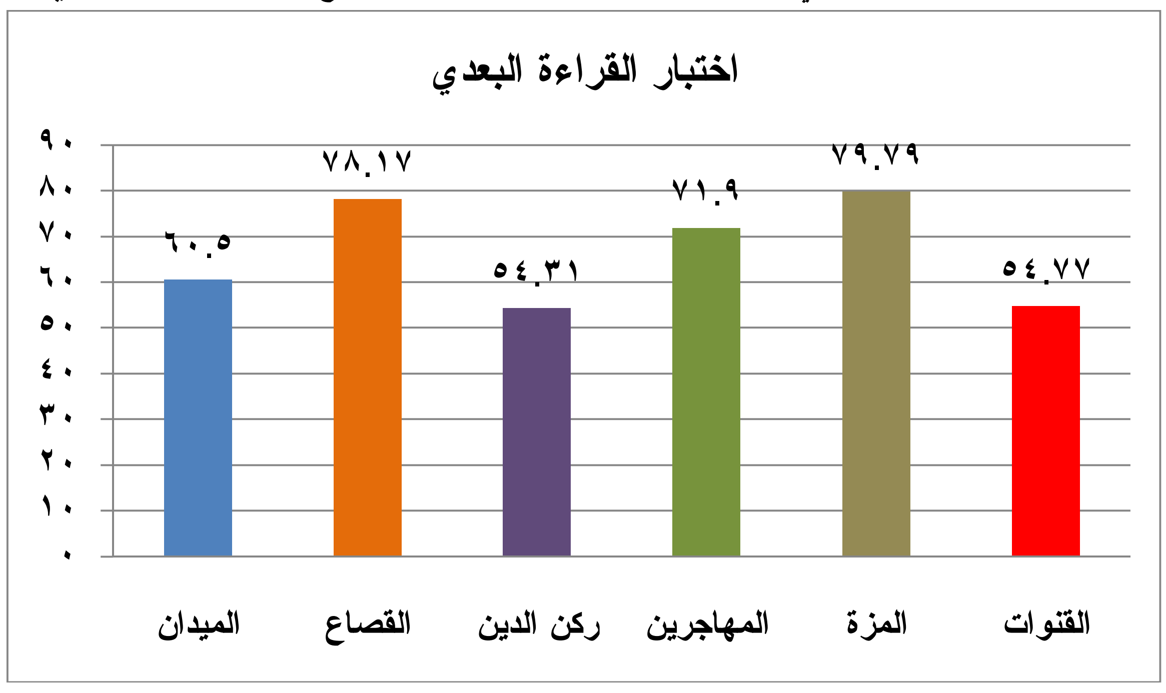
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٨.٥١٦	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

تكشف نتائج الجدول أن قيمة (ف=٨.٥١٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥). وهذا يدل على عدم تجانس التباين بين الدرجات التي حصل عليها التلامذة في اختبار القراءة البعدي في المناطق التعليمية؛ الأمر الذي دعا إلى استخدام اختبار (Dunnettc)؛ للتأكد من ذلك. والجدول رقم (١٣٦) يوضح ذلك.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار القراءة البعدي:

الشكل رقم (٣٤)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار القراءة البعدي



٤) مهارة الكتابة:

أ) نص الفرضية: (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الكتابة: القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة ٠.٠٥)

ب) اختبار الفرضية: (اختبار الكتابة القبلي):

تظهر نتائج الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة المذكورة في نص الفرضية:

الجدول رقم (١٣٧)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الكتابة القبلي

البيان / م.ت	الإحصاء الوصفي: ن	الإحصاء الوصفي: سَ	الإحصاء الوصفي: ع	تحليل التباين الأحادي: مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الأولى "الميدان"	٣٢	٣٤.٢٥	٣.٩٩١٤	بين المجموعات	٤٦٨.٩٨٩	٥	٩٣.٧٩٨	٥.٦٦٩	٠.٠٠٠
الثانية "القصاع"	٣٤	٤٦.١١	٤.٩٧٨٧						
الثالثة "ركن الدين"	٥٢	٣٩.٨٤	٢.٣٩٢١						
الرابعة "المهاجرين"	٤٠	٣١.٢٥	٤.٠٦٧٨	داخل المجموعات	٣٧٥٦.١٧٠	٢٢٧	١٦.٥٤٧		
الخامسة "المزة"	٣٩	٦٤.٠٥	٥.٥٥٨٩						
السادسة "القنوات"	٣٦	٤٤.٣٨	٣.٠٨٤١						
المجموع	٢٣٣	٤٠.٢٤	٤.٢٦٧٥		٤٢٢٥.١٥٩	٢٣٢			

اختبار Dunnettc: تفارق التباين في المتوسطات		الفرق بين المتوسطين
١	٢	٢.٩٦٧
	٣	١.٣٨٠
	٤	٠.٧٥٠
	٥	٢.٩٥٠
	٦	٢.٥٣٥
٢	٣	١.٥٨٧
	٤	٣.٧١٧
	٥	٠.٠١٧
	٦	٠.٤٣٢
٣	٤	٢.١٣٠
	٥	١.٥٧١
	٦	١.١٥٥
٤	٥	٣.٧٠٠
	٦	٣.٢٨٥
٥	٦	٠.٤١٦

وبيانات الجدول السابق تبين أن قيمة (ف) هي (٥.٦٦٩)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ الأمر الذي يدعو إلى القول: إن الفرضية غير صحيحة، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلامذة في اختبار الكتابة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية. وللتأكد من تجانس التباين في الدرجات التي حصل عليها التلامذة؛ فقد استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٣٨)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الكتابة القبلي

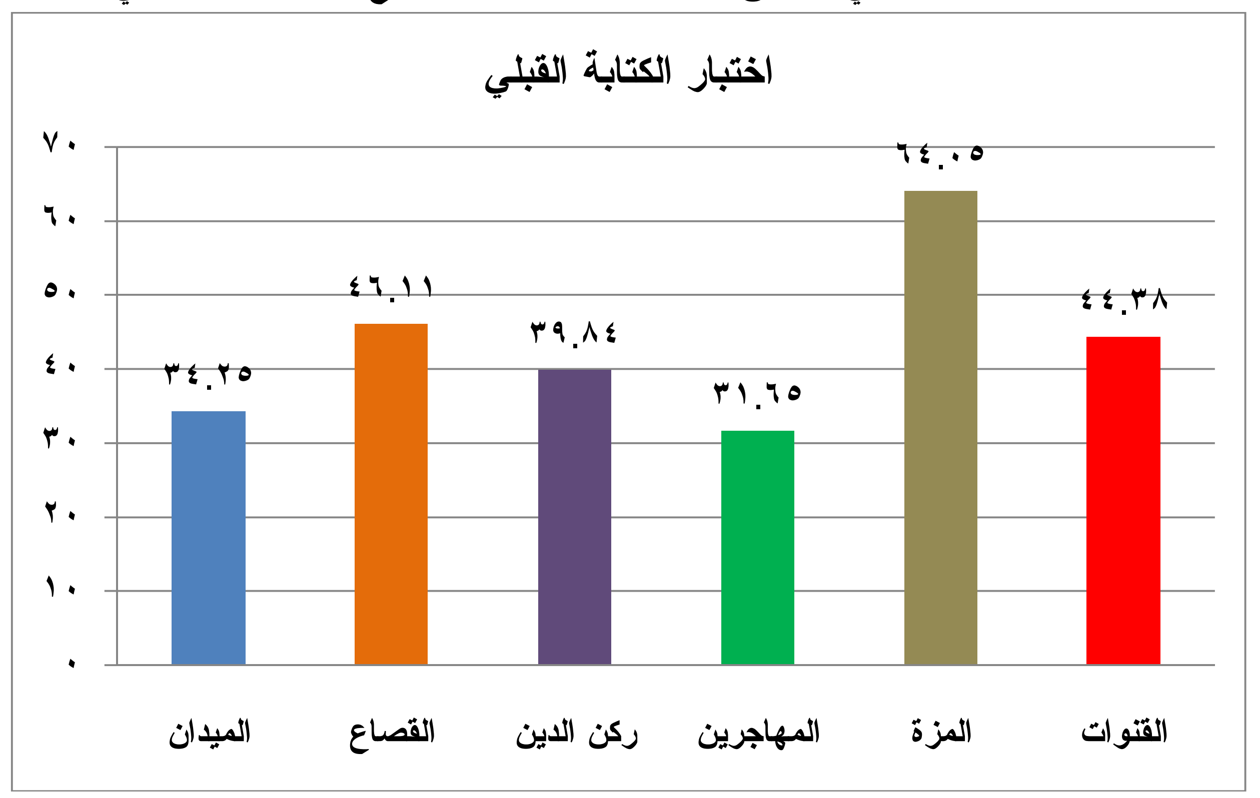
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
٨.١٤٠	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

وقراءة الجدول السابق تظهر أن قيمة (ف) ليفين هي: (٨.١٤٠)، ولها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ مما يدعو إلى القول بعدم تجانس درجات التلامذة في اختبار الكتابة القبلي في المناطق التعليمية. وللتأكد من ذلك، فقد تم استخدام اختبار (Dunnettc). والجدول رقم (١٣٨) يبين ذلك.

والشكل التالي يوضح مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الكتابة القبلي:

الشكل رقم (٣٥)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الكتابة القبلي



ج) اختبار الفرضية (اختبار الكتابة البعدي):

تظهر بيانات الجدول التالي طبيعة تلك العلاقة بين المتغيرات الموجودة في نص الفرضية:

الجدول رقم (١٣٩)

العلاقة بين متوسطات درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الكتابة البعدي

<table dir="rtl">
<tr><th rowspan="2">البيان / م.ت</th><th colspan="3">الإحصاء الوصفي</th><th colspan="6">تحليل التباين الأحادي</th><th colspan="3">اختبار Dunnettc</th></tr>
<tr><th>ن</th><th>سَ</th><th>ع</th><th>مصدر التباين</th><th>مجموع المربعات</th><th>د.ح</th><th>متوسط المربعات</th><th>ف</th><th>مستوى الدلالة</th><th colspan="2">تفارق التباين في المتوسطات</th><th>الفرق بين المتوسطين</th></tr>
<tr><td rowspan="2">الأولى "الميدان"</td><td rowspan="2">٣٢</td><td rowspan="2">٦٢.١٢</td><td rowspan="2">٣.٩٤٣٠</td><td rowspan="6">بين المجموعات</td><td rowspan="6">٧٢٠.٩٤٠</td><td rowspan="6">٥</td><td rowspan="6">١٤٤.١٨٨</td><td rowspan="15">١٠.٤٦٠</td><td rowspan="15">٠.٠٠٠</td><td rowspan="5">١</td><td>٢</td><td>٢.٩٦٩</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>١.٠٠٢</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثانية "القصاع"</td><td rowspan="2">٣٤</td><td rowspan="2">٧٦.٤٧</td><td rowspan="2">٤.٥٦٩٣</td><td>٤</td><td>٠.٦٦٩</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٢.٩٥٦</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الثالثة "ركن الدين"</td><td rowspan="2">٥٢</td><td rowspan="2">٥٨.١١</td><td rowspan="2">٢.١٧٠٢</td><td>٦</td><td>١.١٧٠</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٢</td><td>٣</td><td>٣.٩٧١</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الرابعة "المهاجرين"</td><td rowspan="2">٤٠</td><td rowspan="2">٥٩.٤٥</td><td rowspan="2">٤.٠٤٤٦</td><td rowspan="7">داخل المجموعات</td><td rowspan="7">٣١٢٩.٢١٨</td><td rowspan="7">٢٢٧</td><td rowspan="7">١٣.٧٨٥</td><td>٤</td><td>٣.٦٣٧</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٠.٠١٣</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الخامسة "المزة"</td><td rowspan="2">٣٩</td><td rowspan="2">٧٣.٩٥</td><td rowspan="2">٤.٧٩٦٥</td><td>٦</td><td>٤.١٣٩</td></tr>
<tr><td rowspan="3">٣</td><td>٤</td><td>٤.٢٣٥</td></tr>
<tr><td rowspan="3">السادسة "القنوات"</td><td rowspan="3">٣٦</td><td rowspan="3">٥٧.٥٥</td><td rowspan="3">٢.٤٢٤٩</td><td>٥</td><td>٦.٢٠٨</td></tr>
<tr><td>٦</td><td>٠.٠٤٦</td></tr>
<tr><td rowspan="2">٤</td><td>٥</td><td>٣.٦٢٥</td></tr>
<tr><td rowspan="2">المجموع</td><td rowspan="2">٢٣٣</td><td rowspan="2">٦٤.١٢</td><td rowspan="2">٤.٠٧٣٨</td><td colspan="2" rowspan="2">٣٨٥٠.١٥٩</td><td rowspan="2">٢٣٢</td><td rowspan="2"></td><td>٦</td><td>٠.٥٠١</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٦</td><td>٤.١٢٦</td></tr>
</table>

والقراءة الإحصائية للجدول السابق تبين أن قيمة (ف) هي (١٠.٤٦٠)، لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ الأمر الذي يدعو إلى القول بعدم صحة الفرضية. وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في اختبار الكتابة البعدي في المناطق التعليمية المختلفة.

وللتأكد من تجانس التباين في تلك الدرجات؛ فقد تم استخدام اختبار (ف) ليفين، والجدول التالي رقم (١٤٠) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٤٠)

اختبار (ف) ليفين لتجانس التباين بين درجات التلامذة في المناطق التعليمية حسب نتائج اختبار الكتابة البعدي

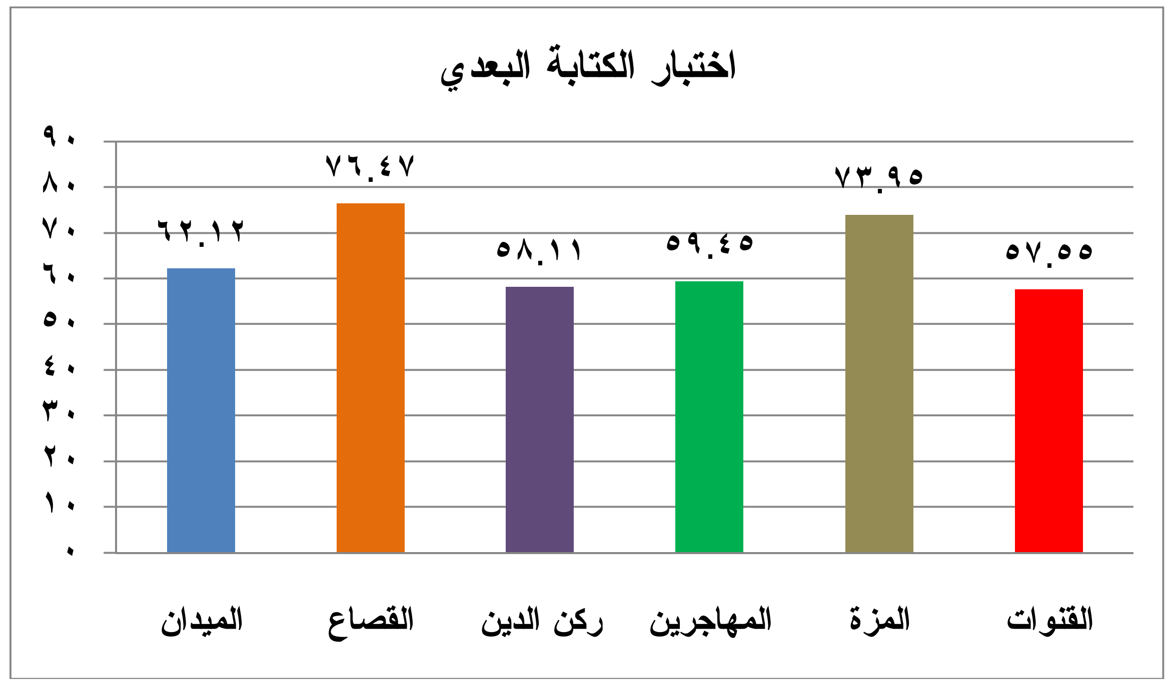
قيمة (ف) ليفين	درجة الحرية (١)	درجة الحرية (٢)	مستوى الدلالة	القرار
١٠.٣٢١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠١)

تكشف نتائج الجدول السابق أن قيمة (ف) ليفين هي (١٠.٣٢١)، لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهذا يوضح عدم تجانس تلك الدرجات. وللتأكد من ذلك؛ فقد تم استخدام اختبار (Dunnettc)، والجدول رقم (١٤٠) يوضح ذلك.

ويبين الشكل التالي مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الكتابة البعدي:

الشكل رقم (٣٦)

متوسط تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية المختلفة حسب نتائج اختبار الكتابة البعدي



الفصـــــل السابع

الخلاصة والتوصيات والمقترحات

الفصل السابع

"الخلاصة والتوصيات والمقترحات"

١/٧ ــ مقدمة:

يتضمن هذا الفصل خلاصتين للبحث: أولهما باللغة العربية، وثانيتهما باللغة الإنكليزية. وتشمتل كل خلاصة على تحديد مشكلة البحث، وبيان: أهميته، وأهدافه، وفرضياته، وحدوده، ومناهج البحث التي استخدمت فيه، والخطوات التي اتبعت في إعداده، وأدواته، وأهم نتائجه، واختبار فرضياته. وينتهي إلى تقديم بعض المقترحات التي يؤمل أن تسهم في معالجة ضعف التلامذة ــ ولاسيما تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي ــ في مادة اللغة العربية، ومساعدتهم على التمكن من اكتساب ما يناسبهم من مهارات فرعية لمهارات: (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة)، وتحسين مستوى تحصيلهم فيها.

٢/٧ ــ خلاصة البحث باللغة العربية:

كل أمة بلغتها معجبة، ونحن كسائر الأمم والشعوب معجبون بلغتنا العربية؛ فهي الوسيلة الأساسية التي نعبر بها محادثةً وكتابةً عن أفكارنا ومشاعرنا وعواطفنا وآرائنا ومعتقداتنا ومنجزاتنا العلمية والأدبية، وبها نتواصل مع أبناء العروبة والإسلام على امتداد ديارهم واختلاف ألوانهم وتعدد جنسياتهم و"ستظل رابطة توحد بيننا".

وقد شَرَّفَ **الله** اللغة العربية وضمن بقاءها بنزول القرآن الكريم بها "إنَّا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون" (سورة الحجر، الآية ٩).

وإيماناً من **سيد الوطن** بالأهمية البالغة للغة العربية، والمكانة السامية التي تتبوأها، والدور الفعّال المنوط بها؛ فقد خصها بعنايته ورعايته، ودعا إلى "إيلاء اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا" وقال "لقد أعطينا في سورية اللغة العربية كل الاهتمام وتبوأت موقعاً رفيعاً في حياتنا الثقافية في وقت مبكر. ومطلوب منا اليوم استكمال جهودنا للنهوض بها" (الأسد، خطاب القسم، ٢٠٠٧)، ودعا إلى "أن نكون فخورين بها... فلا هوية دون لغة، ولا وطن من دون هوية". (الأسد، ٢٠٠٨، ٣). ولم يألُ السيد الرئيس جهداً في الدعوة إلى تمكين اللغة العربية في نفوس الناشئة.

وقد حرص **مكتب التربية في نقابة المعلمين** على تنفيذ توجيهات سيد الوطن إلى واقع؛ فأقام ندوة عنوانها: "العربية هويتنا وانتماؤنا" وأقام مسابقة للمعلمين والمتعلمين على حد سواء عنوانها: "من يقرأ أكثر؟".

وممّا يبين أهمية اللغة العربية اعتمادها في **الأمم المتحدة** إحدى اللغات الرسمية. وكذلك قيام **اليونسكو** بتخصيص يوم الحادي والعشرين من شباط يوماً للاحتفال بيوم اللغة الأم، وقيام جامعة الدول العربية بتخصيص يوم الأول من آذار في كل عام يوم احتفاءٍ باللغة العربية.

وتتجلى **الأهمية التربوية للغة العربية** في أنها الوسيلة الأساسية لقياس مستوى تحصيل المتعلمين في معظم المواد الدراسية، ووفرة الحصص الدراسية المخصصة لها في مراحل التعليم. وأهميتها في الامتحانات الانتقالية والعامة؛ فهي مادة مرسبة في صفوف المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي وانتهاءً بالمعاهد المتوسطة. ويضاف إلى ما سبق ذكره أن الدراسات السابقة أثبتت أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين مستوى تحصيل المتعلمين في اللغة العربية، ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

وقد دعا **السيد** أبناء الأمة كافةً، ومدرسي اللغة العربية خاصةً إلى "أن يغرسوا الإيمان بأصالة هذه اللغة، وأن يعملوا على الاعتزاز بها في سلوكاتهم وتصرفاتهم، وأن يكونوا قدوة أمام الآخرين في الحفاظ عليها..." (السيد، ١٩٨٨، ٢٣٦).

وقد لاحظت **الباحثة** ــ من خلال عملها مشرفة تربية عملية ــ أن التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي يعانون من ضعف واضح في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة. وممّا يؤيد ملاحظة الباحثة **الشكوى المستمرة لأولياء الأمور** من هذه الظاهرة، ولجوئهم إلى الدروس الخصوصية؛ وإيماناً منهم بأن ضعف أبنائهم في اكتساب مهارات اللغة العربية يؤثر تأثيراً واضحاً في مستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى...

واهتمت **المؤتمرات والندوات** بهذه المشكلة؛ لتحديدها، ومعرفة أسبابها، واقتراح الحلول المناسبة لها. ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر (ندوة عمان، ١٩٧٤) و(المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم، دمشق، ١٩٩٨).

وأجرى **الباحثون** دراسات علمية لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لا لكل فرع من فروع مادة اللغة العربية فحسب، بل لكل مرحلة وصف أيضاً. ومن تلك الدراسات (دراسة مجاور، ١٩٧٤، دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية)، و(دراسة طعيمة، ٢٠٠٦، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوبتها)، و(دراسة الوقفي ورفاقه، ٢٠٠٨).

وأكدت **الدراسة الاستطلاعية** التي قامت بها الباحثة ضعف تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة: استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً.

وللأسباب السابقة مجتمعة، فقد عزمت الباحثة على دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي، وتحديد المهارات التي ينبغي أن يكتسبها تلامذة هذا الصف، وتصميم اختبارات تقيس مستوى تحصيلهم في مهارات كل مهارة لغوية على حدة، ومن

ثم بناء برنامج تعليمي يهدف إلى مساعدة التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية وإتقانها، ويخلصهم من شعورهم بالنفور منها وإعراضهم عنها؛ فيقبلون عليها، وينهلون من معينها الثر؛ فيحسن تواصلهم مع الآخرين استماعاً ومحادثةً وقراءةً وكتابةً؛ فيعبرون عن آرائهم وأفكارهم ورغباتهم بلغة عربية سليمة ومبسطة تناسب التلامذة في هذه المرحلة التعليمية؛ وهذا ما يحقق الوظيفة الأساسية للغة.

وقد حُدِّدَتْ **مشكلة البحث** بالسؤال التالي:

"ما فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؟"

ويتفرع عن السؤال السابق أسئلة فرعية، يأتي في طليعتها:

١- ما المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتقنها تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، في كل مهارة من المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)؟

٢- ما مدى قيام المعلمين بتدريب التلامذة على كل مهارة من تلك المهارات اللغوية؟

٣- ما مدى اكتساب التلامذة لتلك المهارات اللغوية الأساسية قبل تنفيذ البرنامج التعليمي المقترح؟

٤- ما مدى فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في مساعدة التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؟

٥- ما أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ظاهرة ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة؟

ويكتسب البحث **أهميته** من جوانب مختلفة، وهي:

١- أهمية اللغة العربية. وقد تم الحديث عن ذلك في الصفحات السابقة.

٢- أهمية مرحلة التعليم الأساسي؛ وبيان ذلك أن علماء التربية والنفس يتفقون على ما لمرحلة التعليم الأساسي من أهمية خاصة في حياة التلامذة، ومرد ذلك أنها تتواكب مع مرحلة عمرية يأخذ فيها التلامذة باكتساب "المعارف والخبرات والمهارات وتكوين العادات والقيم والاتجاهات، الأمر الذي يبرز أهمية هذه المرحلة وخطورتها؛ لما تتركه من بصمات واضحة على التلامذة في المستقبل" (عبود وآخرون، ١٩٩٤، ١٠٠).

٣- أهمية الجانب الوظيفي للبحث؛ ويتجلى ذلك في تصميم برنامج مقترح لتعليم المهارات اللغوية وظيفياً لتلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي بصورة تعليمية ميسرة، واقتراح طرائق لتعليم كل مهارة من المهارات اللغوية تعليماً وظيفياً، قد يفاد منها في تدريب المعلمين على اتباعها، وقد يفاد منها في تصميم المناهج اللغوية، وتأليف كتب تحقق الوظيفية من تعلم اللغة العربية.

٤- افتقار أدبياتنا التربوية في سورية إلى البحوث الوظيفية في مراحل التعليم، ولاسيما مرحلة التعليم الأساسي.

٥- فتح الطريق أمام بحوث أخرى لا لتعليم مهارات مادة اللغة العربية وظيفياً فحسب، بل لتعليم مهارات مواد أخرى في مراحل التعليم المختلفة أيضاً...

واقتصرت **حدود البحث** على الحدود التالية:

أولاً ــ الحدود المكانية:

١- محافظة دمشق.

٢- المدارس الرسمية للتعليم الأساسي.

ثانياً ــ الحدود العلمية:

١- الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؛ ذلك أن هذه الحلقة هي الأساس في اكتساب المهارات اللغوية، وعلى النجاح فيها يتوقف النجاح في المراحل التالية.

٢- عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع، وقد اقتصرت العينة على تلامذة هذا الصف؛ لأنه ينتظر من التلامذة أن يكونوا قد اكتسبوا المهارات اللغوية التي تناسب التلامذة في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

٣- عينة المعلمين/الموجهين، وهي عينة مقصودة تقتصر على من يعلمون التلامذة في مدارس الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع الأساسي، فضلاً عن عدد من الموجهين الذين يشرفون على المدارس الرسمية للتعليم الأساسي.

٤- كتب اللغة العربية المقررة من وزارة التربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، في العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

٥- المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

٦- مستوى الدلالة المعتمدة في الجانب الإحصائي من هذا البحث، هو (٠.٠٥).

ثالثاً ــ الحدود الزمانية:

١- طُبِّقَتِ الدراسة الاستطلاعية في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي: (٢٠٠٨-٢٠٠٩م).

٢- طُبِّقَتْ أدوات البحث (الاستبانات ــ الاختبارات القبلية ــ البرنامج التعليمي ــ الاختبارات البعدية) في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م).

ويتجلى **الهدف** الرئيس لهذا البحث، في العمل على تقويم فاعلية البرنامج المقترح لتعليم المهارات اللغوية وظيفياً في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي. ومن المتوقع أن يسفر البحث ــ في ضوء نتائجه ــ عن مجموعة من المقترحات التي يؤمل أن تسهم في تحسين تعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في هذا الصف.

واستند البحث إلى **الفرضية الأساسية** التالية:

(ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وقد تفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

١ً ــ التلامذة في مجموع الاختبارات: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢ً ــ التلامذة في كل اختبار على حدة:

١- **اختبار الاستماع:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **اختبار المحادثة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣- **اختبار القراءة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤- **اختبار الكتابة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣ً ــ التلاميذ (الذكور) في مجموع الاختبارات: (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤ً ــ التلاميذ (الذكور) في كل اختبار على حدة:

١- **اختبار الاستماع:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **اختبار المحادثة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣- **اختبار القراءة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤- **اختبار الكتابة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٥ ً ــ **التلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٦ ً ــ **التلميذات (الإناث) في كل اختبار على حدة:**

١- **اختبار الاستماع:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **اختبار المحادثة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣- **اختبار القراءة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤- **اختبار الكتابة:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أنه قد **تفرع عن الفرضية الأساسية أربع فرضيات رئيسية،** وهي:

١ ً ــ **الفرضية الرئيسة الأولى:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية والبعدية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الرئيسة إلى فرضيتين فرعيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية، يعزى غلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢- **في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات البعدية، يعزى غلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢ ً ــ **الفرضية الرئيسة الثانية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الرئيسة إلى فرضيتين فرعيتين، وهما:

١- **في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢-**في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣ ـ **الفرضية الرئيسة الثالثة:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي للأسرة، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الرئيسة إلى فرضيتين فرعيتين، وهما:

١-**في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي للأسرة، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢-**في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى الاقتصادي للأسرة ، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤ ـ **الفرضية الرئيسة الرابعة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الرئيسة إلى ثلاث فرضيات:

١-**في مجموع الاختبارات القبلية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢-**في مجموع الاختبارات البعدية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣-**في كل اختبار على حدة:** وقد تشعب عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

١) **اختبار مهارة الاستماع:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الفرعية إلى فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار الاستماع القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار الاستماع البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢) **اختبار مهارة المحادثة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية الفرعية إلى فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار المحادثة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار المحادثة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٣) **اختبار مهارة القراءة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري القراءة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار القراءة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار القراءة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٤) **اختبار مهارة الكتابة:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين، وهما:

أ) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار الكتابة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختبار الكتابة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

واقتضت طبيعة البحث استخدام منهجين من **مناهج البحث العلمي:**

أولهما المنهج الوصفي التحليلي "الذي يصف الحالة الراهنة للظاهرة، من حيث طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة حالياً، كما يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الإيجابية، ويشمل محاولات للتنبؤ بواقع المستقبل" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٢٧).

وقد تم استخدامه في تحليل محتوى الكتب المقررة لمادة اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، وجمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث عن طريق تطبيق

الاستبانات اللازمة، والقيام: بتفسير البيانات، وتحليلها، وتصنيفها، والمقارنة فيها؛ فالمنهج الوصفي التحليلي "لا يتوقف فيه الباحث عند جمع البيانات وتصنيفها؛ بل يقوم بعمله مستنداً إلى فرضيات معينة؛ بغية تحقيق أهداف محددة، ومن أجل ذلك، فهو يقوم: بالتبويب، والتصنيف، والتلخيص؛ من أجل استخلاص التعميمات، والوصول إلى الحقائق" (عاقل، ١٩٨٢، ١١٥). "وإن عملية البحث تكتمل حين تستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة" (أحمد، ٢٠٠٣، ٣١).

وثانيهما منهج البحث التجريبي؛ الذي يتميز بأن "عملية جمع البيانات تجري تحت ظروف مقننة تشمل تحكم الموجه بالظروف التي تؤدي إلى تغيرات أو وقائع، وتقنين عمليات المشاهدة أو التفسير لهذه التغيرات" (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٧، ٣١).

وهذا المنهج يعتمد على استخدام التجربة في إثبات الفروض أو إثبات الفروض عن طريق التجريب" (عبيدات، ذوقان، ١٩٩٦، ٢٨). ومن المعروف أن هذا المنهج "يسعى إلى بحث علاقات السبب بالمسبب؛ بتعريض المجموعة التجريبية لظروف المعالجة، ومقارنة النتائج بين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة التي لا تتلقى المعالجة" (دانليند، ١٩٩٧، ٢١). وقد تم الاعتماد على هذا المنهج بشكل خاص في مجال تعليم البرنامج المقترح لمهارات اللغة العربية، وتقويم فاعليته.

ويمكن تلخيص **الخطوات التي اتبعت في إعداد هذا البحث** بما يلي:

١- **مرحلة الدراسة الاستطلاعية:** وفي هذه المرحلة تم السعي للحصول على البحوث والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث، والبلاغات الوزارية الناظمة لمرحلة التعليم الأساسي، والخطة الدراسية الصادرة عن وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، والدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التربية، وكتب اللغة العربية المقررة للعام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠م) في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

٢- **القيام بزيارات ميدانية للمدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي** في محافظة دمشق؛ وذلك للاطلاع على الواقع العملي لتعليم مادة اللغة العربية، وإجراء الدراسة الاستطلاعية بعد بناء أدوات البحث (الملحق رقم ــ ٩ ــ).

٣- **تحديد محتوى كتب مادة اللغة العربية المقررة في الصف الرابع** من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؛ للوقوف على الوحدات التعليمية المقررة؛ تمهيداً لاختيار عينة الوحدات التعليمية التي يتضمنها البرنامج التعليمي المقترح.

٤- **تحديد المهارات الفرعية لكل مهارة من المهارات اللغوية في الصف الرابع** من الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي. ومن أجل ذلك فقد تم السعي وبذل الجهد للحصول على كل ما يتعلق بهذا الموضوع؛ فهو لب البحث وجوهره؛ فقد تم الحصول على مناهج اللغة العربية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ودليل المعلم، وكتب اللغة العربية المقررة، فضلاً عمّا تمّ الحصول عليه من كتب ومراجع ودراسات سابقة عربية كانت أم أجنبية. وقد أتى كل ذلك إلى

الباحثة من مكتبة الكلية ومكتبة الجامعة ومكتبة الأسد ومعرض الكتب في الجمهورية العربية السورية وبعض الزملاء، فضلاً عمّا حصلت عليه من المملكة الأردنية الهاشمية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة المتحدة (بريطانيا)؛ فعكفت على الاطلاع عليه، ودراسته، ومقارنته، وتلخيصه. وقد أفادت من ذلك أيما فائدة في جوانب البحث المختلفة تحديد مشكلة، وأهدافاً، ومناهج بحث، وفرضيات، واستبانات واختبارات، وتحديد المهارات الأساسية التي تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي؛ **واعتمدت نتائج الدراسة التي قام بها الوقفي وفريق عمله من الباحثين المتخصصين** (الملحق رقم ــ ٢٦ ــ)؛ فهي في حدود علم الباحثة ــ أحدث الدراسات في هذا المجال ــ وقد تضمنت ما ذكره الباحثون السابقون، والمهتمون باللغة العربية وطرائق تدريسها.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم اعتماد نتائج هذه الدراسة بعد أن تمت عملية المقارنة بينها وبين مناهج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي والدراسات السابقة، والتأكد من اشتمالها على ورد ذكره فيهما، وعرضها على السادة المحكمين، وأخذ آراء المعلمين والموجهين وموافقتهم عليها بنسب مئوية عالية تدعو إلى الاطمئنان (نتائج استبانة المعلمين والموجهين).

٥- **بناء أدوات البحث**، والتأكد من: صدقها، وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق.

٦- **اختيار عينات البحث.**

٧- **تطبيق الأدوات، ورصد النتائج**، ومعالجتها، وتحليلها، وتفسيرها.

٨- **كتابة المقترحات في ضوء نتائج البحث.**

واستخدمت في البحث ثماني أدوات؛ لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وهي:

١- **استبانة التلامذة:** (الملحق رقم ــ ١ ــ): وتهدف إلى:

أ) معرفة أسماء التلامذة الذين طُبِّقَتْ عليهم الاستبانة.

ب) تحديد جنس التلامذة (ذكور ــ إناث).

ج) تحديد أسماء المدارس التي طُبِّقَتِ الاستبانة على تلامذتها.

د) تحديد أسماء المناطق التعليمية التي سُحِبَت منها عينة المدارس.

ه) تحديد الصعوبات التي يحس بها التلامذة، وهم يتعلمون مهارات الفنون اللغوية.

و) الوقوف على أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظرهم.

ز) معرفة مدى مساعدة الأسر لأبنائها في تعلم اللغة العربية، وتشجيعهم على ذلك.

٢- **استبانة أولياء الأمور:** (الملحق رقم ــ ٢ ــ) وتهدف إلى:

أ) معرفة المستوى التعليمي لآباء التلامذة وأمهاتهم؛ وذلك لدراسة العلاقة ما بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية (الفرضية الرئيسة الثانية).

ب) معرفة المستوى الاقتصادي لأسر التلامذة؛ ولذلك لدراسة العلاقة ما بين ذلك، ومستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية (الفرضية الرئيسة الثالثة).

ج) معرفة آرائهم في مسألة ضعف أبنائهم في اللغة العربية، وأسباب ذلك؛ لمقارنتها بآراء التلامذة والمعلمين والموجهين.

د) معرفة مدى مساهمة أولياء الأمور في التغلب على ظاهرة ضعف أبنائهم في اللغة العربية؛ لمقارنة ذلك مع آراء التلامذة.

٣- **استبانة المعلمين/الموجهين** (الملحق رقم ــ ٣ ــ) وتهدف إلى:

أ) معرفة المستوى التعليمي والتربوي للمعلمين والموجهين.

ب) معرفة آراء المعلمين والموجهين في المهارات اللغوية المختلفة ــ استماعاً، ومحادثةً، وقراءةً، وكتابةً ــ التي تناسب تلامذة الصف الرابع الأساسي.

ج) الوقوف على آرائهم في الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

د) تعرف آراء المعلمين والموجهين في أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

٤- **تحليل المحتوى:** (الملحق رقم ــ ٧ ــ): استخدمت هذه الأداة في البحث الحالي في أمرين اثنين، وهما: تحديد الوحدات التعليمية المتضمنة في كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني ــ المقرر في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، والوقوف على المهارات اللغوية التي تتضمنها.

٥- **الاختبارات القبلية:** (الملحق رقم ــ ٨ ــ): وهي عبارة عن أربع اختبارات: أولها للاستماع، وثانيها للمحادثة، وثالثها للقراءة، وآخرها للكتابة. وتهدف إلى معرفة مستوى تحصيل التلامذة لا في كل مهارة من مهارات اللغة العربية فحسب؛ بل في كل مهارة من مهارات تلك الفنون أيضاً.

٦- **المقابلات الفردية** (الملحق رقم ــ ٢٨ ــ): وقد استخدمت هذه الأداة في الاختبارين: القبلي والبعدي؛ وذلك للوقوف على مدى سلامة النطق عند التلامذة؛ إذ اشتمل كل منهما على بند ــ وهو البند الرابع ــ يُطْلَبُ فيه من كل تلميذ/ة تسمية الصور الموجودة في اللوحة، وتقوم الباحثة بالاستماع، ومراقبة سلامة النطق، وتدون الدرجة التي يستحقها كل تلميذ/ة في المهارة الأولى من مهارات المحادثة.

٧- **البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً** (الملحق رقم ــ ٥ ــ): ويتألف من أربع وحدات تعليمية، خصصت كل واحدة منها إلى إحدى المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وتتضمن كل وحدة الزمن المخصص لها، والنص المقرر، والأهداف، والنقاط

التعليمية، والنشاط البيتي المرافق لها، واستراتيجية تعليمها. ويهدف البرنامج إلى إكساب التلامذة المهارات اللغوية المختلفة التي تناسبهم، وتحسين مستوى تحصيلهم فيها.

٨- **الاختبارات البعدية** (الملحق رقم ــ ٦ ــ): وهي عبارة عن أربع اختبارات مكافئة للاختبارات القبلية. وتهدف إلى معرفة مدى اكتساب التلامذة للمهارات اللغوية المختلفة بعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح؛ وذلك من أجل تقويم فاعلية البرنامج.

وتجدر الإشارة إلى أمرين أساسيين: أولهما أن أدوات البحث مرت بمراحل عديدة من أهمها:

١) وضع الشكل الأولي.
٢) العرض على الأستاذ المشرف.
٣) التعديل الأول.
٤) العرض على المحكمين وأخذ آرائهم وملاحظاتهم (الملحق رقم ــ ٨ ــ).
٥) التعديل الثاني.
٦) القيام بدراسة استطلاعية (الملحق رقم ــ ٩ ــ).
٧) التعديل الثالث.
٨) وضع الشكل النهائي للأدوات (الملاحق: ١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨).
٩) التطبيق، وحساب النتائج (الملاحق: ١٠-١١-١٢-١٣-١٤).

وثانيهما التأكد من صدق الأدوات السابقة وثباتها. وقد تمّ ذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية وحساب نتائجها (١/٢/٦).

وطُبِّقَتِ استبانة التلامذة، والاختبارات القبلية، والبرنامج التعليمي، والاختبارات البعدية على **عينة عشوائية من تلامذة الصف الرابع** من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، بلغ عدد أفرادها مئتين وثلاثة وثلاثين فرداً، منهم مئة وثلاثون من التلاميذ (الذكور)، ومئة وثلاث من التلميذات (الإناث)، سحبوا بطريقة عشوائية من ست شعب، سحبت بطريقة عشوائية من ست مناطق تعليمية.

وَاتُّبِعَتْ في اختيار هذه العينة الخطوات التالية:

أ) الحصول على الدليل الإحصائي لمديرية تربية محافظة دمشق.
ب) تحديد المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.
ج) تقسيم مدينة دمشق إلى ست مناطق تعليمية وهي: (الميدان ــ القصاع ــ ركن الدين ــ المهاجرين ــ المزة ــ القنوات).
د) توزيع المدارس على المناطق التعليمية.
ه) تحديد المدارس التي ستسحب منها العينة بطريقة عشوائية.

و) تحديد شعبة صف رابع من كل مدرسة بطريقة عشوائية.

ز) الحصول على قوائم اسمية للتلامذة في كل شعبة.

وطُبِّقَتِ استبانة أولياء الأمور على آباء التلامذة أنفسهم الذين طُبِقَتِ عليهم استبانة التلامذة والاختبارات القبلية والبرنامج التعليمي والاختبارات البعدية (أفراد عينة التلامذة)، وقد بلغ عدد الاستبانات المعتمدة مئة وستاً وسبعين استبانة، ذلك أنه تم استرداد مئة وأربع وثمانين استبانة، وأُلْغِيَتْ ثماني استبانات منها لعدم صلاحيتها.

وطُبِّقَتِ استبانة المعلمين/الموجهين على عدد من المعلمات والمعلمين الذين يمارسون عملهم التعليمي في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع بلغ عددها واحداً وستين فرداً، منهم ست وأربعون معلماً ومعلمة وخمسة عشر موجهاً.

وقد أسفر البحث عن **النتائج** التالية:

١- أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية:

أ) الزمن اللازم لإجراء كل اختبار من اختبارات المهارات اللغوية قبلياً كان أم بعدياً، هو حصة دراسية واحدة مدتها خمس وأربعون دقيقة، ما عدا اختبار المحادثة؛ إذ إنه يحتاج إلى حصتين دراسيتين إحداهما ليجيب التلامذة عن بنود الاختبار، وثانيتهما لقيام المعلم/المعلمة بإجراء مقابلة لكل تلميذ/ة على حدة؛ لتحديد مستوى تحصيله في المهارة الأولى من مهارات المحادثة، وهي "النطق السليم للحروف ..." وتسجيل الدرجة التي يستحقها، وإضافتها إلى الدرجات التي حصل عليها في الاختبار.

ب) الزمن اللازم لتنفيذ كل وحدة تعليمية في البرنامج المقترح هو حصتان دراسيتان: إحداهما لتدريب التلامذة على المهارات اللغوية للوحدة التعليمية، والثانية؛ لحل النشاط البيتي المرافق للوحدة التعليمية. ولا يستثنى من ذلك سوى الوحدة التعليمية الرابعة المخصصة لفن الكتابة؛ فهي تحتاج إلى أربع حصص دراسية، ذلك أنها تقسم إلى قسمين: قسم للتعبير، وقسم للإملاء والخط، وكل قسم منهما يحتاج إلى حصتين دراسيتين.

ج) الوقوف على مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة؛ فقد بينت الدراسة أن الوسط الحسابي لمستوى تحصيلهم هو (٤٢.١٥) علماً بأن الدرجة العظمى للاختبار هي مئة درجة.

د) تحديد مستلزمات إجراء كل اختبار من الاختبارات.

ه) التأكد من صلاحية أدوات البحث للتطبيق النهائي، وقد تم ذلك بالتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

٢- أهم نتائج استبانة التلامذة:

أ) بلغ عدد الاستبانات المعتمدة في البحث مئتين وعشر استبانات، منها مئة وإحدى عشرة استبانة للتلاميذ (الذكور) وتسع وتسعون استبانة للتلميذات (الإناث)؛ علماً بأنه تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة جميعهم البالغ عددهم مئتين وثلاثة وثلاثين تلميذاً وتلميذة، منهم مئة وثلاثون من التلاميذ (الذكور) ومئة وثلاث من التلميذات (الإناث)؛ إلا أنه أُهْمِلَت تسع عشرة استبانة للذكور، وأربع استبانات للإناث لعدم صلاحيتها.

ب) اعتراف (٤٢.٤٣%) من التلاميذ و(٣٣%) من التلميذات بضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية.

ج) اختلاف ترتيب النسب المئوية التي تدل على مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية بين الذكور والإناث؛ فهو عند الذكور: (مهارة القراءة ٣٨.٧٤%)، ثم (مهارة المحادثة ٣٤.٣٢%)، و(مهارة الكتابة ٣٢.٤٣%)، وأخيراً مهارة الاستماع (١٨.٠١%). أما عند الإناث، فهو (مهارة الكتابة ٣٤.٣٤%)، ثم (مهارة المحادثة ٢٣.٢٣%)، وبعده مهارتا الاستماع والقراءة (١٧.١٧%).

د) اعتراف معظم التلامذة (٦٣.٣٣%) بأن أسرهم تقدم لهم مساعدات في تعلم اللغة العربية.

ﻫ) محاولة نفي التلامذة أهمية الأسباب الفردية في ضعفهم في اكتساب مهارات الفنون اللغوية المختلفة.

و) اتفاق التلامذة ذكوراً وإناثاً على ترتيب أهمية الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعفهم في اكتساب المهارات اللغوية.

ز) اختلاف ترتيب أهمية الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية لدى التلامذة مجتمعين من جهة، وكل من الذكور والإناث على حدة من جهة أخرى.

ح) اختلاف ترتيب الأسباب التربوية من حيث الأهمية بين التلامذة مجتمعين من جهة، وكل من الذكور والإناث على حدة من جهة أخرى.

ط) في الإجابة عن البند المفتوح الذي يتعلق بالأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، قدم التلامذة الإجابات التالية:

١- هناك بعض المعلمين يكون لهم ابن أو ابنة فيتم تمييزهم عن الآخرين.

٢- يجب استخدام الشدة في بعض الأحيان.

٣- عدم استخدام المعلمين اللغة الفصحى في الصف.

٤- كثافة المنهاج الدراسي.

٥- المعاقبة الجماعية للتلامذة بكتابة جزاء بسبب تلميذ مشاغب.

٦- الإكثار من الوظائف والواجبات.

٧- عدم كفاية الوقت المخصص لمادة اللغة العربية (قلة عدد ساعات مادة اللغة العربية).

٨- وضع المدرس النفسي الذي غالباً ما يكون عكراً.

٩- كثرة تغيير المعلمين من أول السنة حتى آخرها.

١٠- عدم إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإجابة الشفوية.

ي) في البند الأول من المحور الرابع في الاستبانة الذي يتعلق بما يرغب التلامذة أن تقدمه لهم أسرهم كي يسهل عليهم تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، قدم التلامذة الإجابات التالية:

١- أن يتم الحديث في البيت باللغة العربية الفصيحة.

٢- أن تقوم أمي بتعليمي.

٣- أن تسجلني أمي في دورات تقوية في اللغة العربية.

٤- وضع جهاز حاسوب (كمبيوتر) حتى أتعلم من البرامج.

٥- شراء القصص والكتب المفيدة.

٦- شراء شريط تسجيل (سي ــ دي) لتعليم اللغة العربية.

٧- توفير المكان المناسب للقراءة والكتابة في البيت.

٨- إنشاء مكتبة في المنزل.

٩- تعليمي النطق الصحيح.

١٠- مشاهدة البرامج التعليمية.

١١- أن تشجعني والدتي على التعلم باللغة العربية الفصيحة.

ك) وفي الإجابة عن البند الثاني المفتوح من المحور الرابع الذي يتضمن ذكر ما يرغب التلامذة أن يفعله المعلمون كي يحبوا اللغة العربية ويكتسبوا مهاراتها، ذكر التلامذة رغبات كثيرة، ومن تلك الرغبات:

١- الإكثار من التدريبات على قواعد اللغة العربية.

٢- أرغب من معلمي أن يشجعني.

٣- أن يجري لنا اختبارات دورية.

٤- استخدام وسائل إيضاح مساعدة ومشوقة لإبعاد الملل.

٥- أن يشرح لي إذا طلبت منه ذلك.

٦- تقديم مسرحيات وتمثيليات باللغة العربية والسماح للتلامذة بتمثيلها أمام زملائهم.

٧- إجراء محادثات بين التلامذة.

٨- أن يطلب منا المعلم قراءة القصص التي تساعدنا على تحسين لغتنا.

٩- تبسيط المعلومات وشرحها بلغة سهلة.

١٠- تنظيم الوقت.

١١- إعطاء وظائف شهرية لتثبيت المعلومات المعطاة في المدرسة.

١٢- حث التلامذة على الذهاب إلى المكتبة.

١٣- مناقشة الدرس بعد انتهائه.

١٤- لدى المعلم القدرة على التعليم، ولكن الضعف فيّ أنا لأن أمي تركية الأصل.

١٥- أن تصبر عليّ المعلمة حتى أفهم اللغة العربية جيداً.

١٦- أن يجري المعلم مسابقات دورية للتلامذة.

١٧- تحمل التلميذ مهما كانت أسئلته كثيرة لأن ذلك يدل على اهتمام التلميذ بدروسه.

١٨- أرغب بزيادة حصص المحادثة والتعبير.

١٩- إيصال المعلومات إلى التلاميذ عن طريق الألعاب.

٢٠- إيقاف أسلوب الشدة والعنف ومعاملة التلاميذ بمحبة ولطف واحترام.

٣- أهم نتائج استبانة أولياء الأمور:

أ) يبلغ عدد الاستبانات المعتمدة في البحث مئة وستاً وسبعين استبانة؛ إذ تمّ إلغاء ثماني استبانات من الاستبانات التي وزعت على آباء أفراد عينة التلامذة البالغ عددهم مئتين وثلاثين فرداً.

ب) انخفاض المستوى التعليمي بشكل عام لدى آباء التلامذة وأمهاتهم.

ج) انخفاض المستوى الاقتصادي لأسر التلامذة.

د) إقرار أكثر من نصف أولياء الأمور (٥٣.٩٨%) بضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية.

ه) إقرار أولياء الأمور أن مظاهر ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية إنما تظهر أكثر ما تظهر في الكتابة (٣٣.٥٢%)، ومن ثمّ القراءة (٢٩.٥٥%)، ويليهما المحادثة (٢٥%)، والاستماع (١١.٩٣%).

و) اختلاف آراء التلامذة عن آراء أولياء أمورهم في أهمية الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية؛ فأولياء الأمور يضعون السبب الثالث (ضعف الاهتمام بالدراسة) في المرتبة الأولى، ويليه السبب الأول (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة)، أما السبب الثاني (وجود إعاقة جسدية)، فيأتي في المرتبة الأخيرة؛ في حين أن للتلامذة رأياً آخر سبقت الإشارة في (و ــ من -٢- أهم نتائج استبانة التلامذة).

ز) في الإجابة عن البند المفتوح الذي يتعلق بذكر الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية ذكر أولياء الأمور الإجابات التالية:

١- كثرة الكلام والحركة وعدم الانتباه للمعلم في الصف.

٢- عدم حب المدرسة.

٣- الضعف في التعبير بسبب قلة المطالعة.

٤- خوف التلميذ/ة من المعلم/المعلمة، ومله.

٥- قدوم تلاميذ نالوا تعلمهم السابق في دول أخرى بلغة غير فصيحة.

ح) محاولة أكثر من خمسين بالمئة من أولياء الأمور نفي أهمية الأسباب الأسرية في ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية.

ط) قدم أولياء الأمور في الإجابة عن البند المفتوح المتعلق بالأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية إجابات كثيرة منها:

١- ضعف الوضع المادي للأسرة، ممّا لا يمكنها من شراء الكتب والقصص للأولاد، وتأمين معلم خصوصي، واضطرار الأولاد للعمل وإهمال المدرسة.

٢- عمل الأم خارج المنزل.

٣- الأم غير قادرة على تعليم أولادها لأنها تركية.

٤- قلة اهتمام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم اللغة العربية، وتفضيلهم تعليم أبنائهم لغة أجنبية.

٥- التلفاز يلعب دوراً سلبياً في تعليم الأولاد لأنه يلهيهم عن كتابة الوظائف وحفظ الدروس.

ي) ارتفاع النسب المئوية لآراء أولياء الأمور الذين أقروا بأهمية الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف أبنائهم في اكتساب المهارات اللغوية. أما من حيث أهميتها.

ك) قدم أولياء الأمور إجابات كثيرة عن البند الثامن المفتوح الذي يطلب فيه منهم ذكر الأسباب التربوية التي يرون أن لها دوراً أسياسياً في ضعف أبنائهم التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، ويأتي في طليعتها:

١- كثافة المناهج المقررة.

٢- كثرة أسئلة الدرس.

٣- الاعتماد على الكم السردي الكبير وليس النوعي.

٤- عدم الاهتمام بالكتابة والخط الجيد.

٥- عدم اكتساب المهارات اللغوية منذ الصف الأول.

٦- ازدحام الصفوف بالتلامذة.

٧- عدم إعطاء التلميذ فرصة للمشاركة في القراءة.

٨- عدم اهتمام المعلمين بوظائف التلامذة ومتابعتهم.

٩- قلة الاهتمام بالإعراب.

١٠- عدم مبالاة بعض المعلمين بضعف مستوى تحصيل تلامذتهم.

١١- غياب العنصر الذكوري من أغلب المدارس.

١٢- عدم الاهتمام بالمحادثة.

ل) ادعاء معظم أولياء الأمور (٨١.٢٥%) بأن الأسرة تقدم مساعدات لأبنائها لتعلم مهارات اللغة العربية، واعتراف (١٦.٤٨%) من أولياء الأمور بأن الأسرة غير قادرة على ذلك.

م) قدم أولياء الأمور في الإجابة عن البند الثاني من المحور الرابع الذي يطلب فيه من أولياء الأمور ذكر مقترحاتهم للعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم في تعلم مهارات اللغة العربية إجابات عديدة من أهمها:

١- التحدث بين المعلم والتلامذة باللغة الفصيحة.

٢- مشاركة أكبر عدد ممكن من التلامذة في الدرس.

٣- البدء مع التلميذ من الصفر.

٤- أن يحب التلميذ المدرس قبل المادة.

٥- زيادة عدد حصص مادة اللغة العربية.

٦- زيادة عدد موضوعات التعبير.

٧- الاهتمام بتحفيظ القرآن الكريم.

٨- تعيين معلمين متخصصين باللغة العربية منذ الصف الأول.

٩- الإكثار من التدريبات الكتابية والشفهية.

١٠- التعاون بين المدرسة والبيت في تعليم اللغة العربية.

١١- تحديث المناهج واستعمال وسائل معينة.

١٢- قيام البرامج الإذاعية والتلفزيونية بواجبها في مساعدة المدرسة والأسرة في تعليم اللغة العربية.

١٣- فتح دورات مجانية لتعليم اللغة العربية في الصيف.

١٤- مكافأة المتفوقين وتشجيع المقصرين.

١٥- تحفيز التلاميذ على القراءة والمطالعة.

١٦- تخصيص درس نشاط أسبوعي لمعالجة أخطاء التلاميذ في اللغة العربية.

١٧- تشجيع التلاميذ على الحوار فيما بينهم باللغة الفصيحة.

١٨- معالجة ازدحام التلاميذ في الصفوف.

١٩- الإكثار من التدريب على المهارات اللغوية.

٢٠- الاعتماد على الفهم والتعليم التفاعلي أكثر من الحفظ.

٢١- التدريب على النطق السليم للحروف من الصف الأول.

٢٢- إقامة دورات لتدريب المعلمين على طرائق التعليم الحديثة وزيادة كفايتهم.

٢٣- الاستفادة من الحاسوب في تعليم اللغة العربية.

٢٤- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

٢٥- تنظيم مسابقات في اللغة العربية وتكريم المتفوقين.

٤- أهم نتائج استبانة المعلمين/الموجهين:

أ) تم تطبيق هذه الاستبانة على عدد من المعلمات والمعلمين الذين يعملون في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي، ولاسيما الصف الرابع من الحلقة الأولى، بلغ عدد أفرادها ستة وأربعين معلماً ومعلمة، كما تمّ تطبيقها على عدد من الموجهين الذين يشرفون على تلك الحلقة بلغ عددهم خمسة عشر موجهاً، وبناءً على ما سبق، فإن مجموع عدد أفراد هذه العينة يكون واحداً وستين فرداً.

ب) إن أكثر من نصف عدد أفراد العينة (٥٠.٨٢%) لهم خدمة أكثر من عشر سنوات.

ج) عدم دعوة (٤١%) من أفراد العينة لاتباع دورات تربوية في أثناء الخدمة.

د) عدم اشتمال الدورات التربوية التي دُعي إليها أفراد العينة على دورات لتدريبهم على الأساليب والطرائق الحديثة في تعليم اللغة العربية.

ه) موافقة أفراد العينة على مهارات الاستماع الفرعية في الاستبانة، وهي (تكرار التلميذ بشكل صحيح لجملة يستمع إليها)، و(اتباع التلميذ التعليمات الشفوية التي تُوجه إليه)، و(استيعاب التلميذ السمعي للمفردات، ويشتمل على معرفة: معاني المفردات، وأضدادها والكلمات المشابهة والمخالفة في المعنى لكلمة معينة)، و(استيعاب التلميذ السمعي للنصوص، ويشتمل على: تحديد الفكرة الأساسية للنص، والإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص). بنسب مئوية عالية وصل أعلاها إلى (١٠٠%)، وأدناها (٥٧.٣٨%).

و) موافقة أفراد العينة على مهارات المحادثة الفرعية المذكورة في الاستبانة، وهي: (النطق السليم للحروف الهجائية)، و(تسمية أشياء مألوفة)، و(الاستجابة لصورة، وذلك من خلال تسمية أشياء في صورة، واستيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية والكمية، والإخبار عمّا يحدث، وتوقع الحوادث، وتصنيف الأشياء، وفهم المشكلات، وسرد قصة عن صورة)؛ فقد كانت أعلى من (٥٠%)، ووصلت إلى (٨٦.٨٨%)، ما عدا مهارتين فرعيتين من المهارة الثالثة، إذ كانت (٤٧.٥٤%) في (استيعاب المفاهيم الكمية)، و(٣٩.٣٤%) في (توقع الحوادث).

ز) الموافقة على مهارات القراءة الفرعية في الاستبانة، وهي: (القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب)، و(الاستيعاب القرائي لمضمون النص، ويتضمن تحديد الفكرة الأساسية في النص، والإجابة عن أسئلة تتعلق بالمضمون)، و(الاستيعاب القرائي لمفردات النص، ويتضمن معرفة معاني المفردات، وأضدادها، والكلمات المشابهة والمخالفة في المعنى)، بنسب مئوية مرتفعة وصل أعلاها إلى (٩٥.٠٨%)، ولم يقل أدناها عن (٦٢.٣%).

ح) الموافقة على مهارات الكتابة الفرعية في الاستبانة، وهي: (استخدام التركيب اللغوي المناسب)، و(تركيب جمل صحيحة من كلمات معطاة مع السماح بإضافة كلمات تساعد على تأليف جملة)، و(تركيب جمل مفيدة من كلمات مبعثرة دون زيادة أو نقصان)، و(كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء، و(الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة)، و(الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل)، بنسب مئوية مرتفعة، إذ وصلت إلى (٨٥.٢٥%)، ولم تقل عن (٦٥.٥٧%).

ط) اعتراف (٩٦.٧٢%) من أفراد العينة بأن التلامذة يعانون من ضعفٍ في اكتساب المهارات اللغوية المختلفة.

ي) يرى أفراد العينة أن مظاهر ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية تظهر أكثر ما تظهر في (مهارة القراءة ٨٨.٥٢%)، ثم (مهارة الكتابة ٥٧.٣٨%)، ويأتي بعدهما (مهارة المحادثة ٣١.١٥%)، و(مهارة الاستماع ٢١.١٣%).

ك) يعزو أفراد العينة ضعف التلامذة إلى (قلة اهتمامهم بالدراسة)؛ إذ بلغت نسبة الموافقة عليه (٨٣.٦١%)، في حين أنها كانت (٤٦.٦٢%) في السبب الثاني (وجود إعاقات جسدية)، و(٣٨.٣٣%) في السبب الأول (ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة) من الأسباب الفردية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية. أما التلامذة وأولياء أمورهم، فقد كانت لهم آراء أخرى (الجدول ٧٩)، و("و"، من أهم نتائج استبانة التلامذة)، و("و"، من أهم نتائج استبانة أولياء الأمور).

ل) موافقة أفراد العينة على الأسباب الأسرية والإقرار بأهميتها، وهي: (ضعف المستوى التعليمي للوالدين)، و(قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم)، و(المشكلات الأسرية)، و(عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت)، و(عمل التلميذ بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة)؛ فقد بلغت النسبة المئوية للموافقة عليها (٨١.٩٧%) في السبب الثاني (المشكلات الأسرية)، وعدم انخفاضها عن (٥٢.٤٦%) في السبب الخامس (عمل التلميذ بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة). أما التلامذة وأولياء أمورهم، فقد كانت لهم آراء أخرى سبقت الإشارة إليها في (الفصل السادس، الجدول ٨١، الذي يتضمن الجدولين "٥٤-٦٣")، و("ز"، من أهم نتائج استبانة التلامذة)، و("ح"، من أهم نتائج استبانة أولياء الأمور).

م) موافقة أفراد العينة على الأسباب التربوية التي تؤدي إلى ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية، وهي: (صعوبة المنهاج المقرر)، و(ضعف كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة)، و(ضعف كفاية المعلمين في مهارات اللغة العربية)، و(اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة)، و(اتباع المعلمين طرائق تعليمية غير مشوقة)، و(قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تربوية تساعد التلامذة على اكتساب المهارات

اللغوية)، و(قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية بسبب عدم كفاية إعدادهم التربوي في الاستراتيجيات الحديثة للتعليم)؛ فقد تراوحت النسب المئوية لموافقة أفراد العينة على الأسباب السابقة الذكر ما بين (٥٢.٤٦%)، و(٦٠.٦٦%). أما التلامذة وأولياء أمورهم، فقد كانت لهم آراء أخرى سبق بيانها في (الفصل السادس، الجدولان "٥٦-٦٦")، و("ح"، من أهم نتائج استبانة التلامذة)، و("ك"، من أهم نتائج استبانة المعلمين/الموجهين).

ن) أجاب أفراد عينة المعلمين/الموجهين عن البند المفتوح في المحور الرابع الذي يُطْلَبُ فيه منهم ذكر أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية من وجهة نظرهم، وقدموا المقترحات التالية:

١- التركيز على كتابة موضوعات التعبير.

٢- التحدث باللغة العربية الفصيحة المناسبة للتلامذة في جميع الحصص.

٣- استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة الأخرى في التعليم.

٤- الاطلاع على أحدث ما تُوصِّل إليه في مجال تعليم مادة اللغة العربية.

٥- إقامة دورات صيفية لتقوية التلامذة في مادة اللغة العربية.

٦- إعادة تأهيل معلمي اللغة العربية.

٧- بيان أهمية اللغة العربية للتلامذة.

٨- تشجيع التلامذة على القراءة المستمرة.

٩- معالجة الازدياد الكبير لعدد التلامذة في الشعبة الواحدة.

١٠- الاهتمام بالتلامذة منذ الصف الأول الأساسي.

١١- زيادة حصص مادة اللغة العربية.

١٢- استخدام طرائق مشوقة في التعليم.

١٣- إعطاء المعلم صلاحية ترسيب التلميذ إن لم يكن يستحق النجاح.

٥- أهم نتائج الاختبارات القبلية:

أ) ضعف مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية مجتمعة؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تحصيلهم (سَ= ٤١)؛ علماً بأن مستوى تحصيل الإناث (سَ= ٤٢)، كان أفضل من مستوى تحصيل الذكور (سَ= ٤٠).

ب) يعاني التلامذة في المناطق التعليمية كلها من ضعف واضح في اكتساب المهارات اللغوية، مع الإشارة إلى أن أفضل مستوى لتحصيلهم كان في المنطقتين: (الثانية: القصاع)، و(الخامسة: المزة)؛ إذ بلغ متوسط تحصيلهم (سَ= ٤٧)، في حين أن أدنى مستوى لتحصيلهم كان في المنطقة (الأولى: الميدان)، فقد بلغ متوسط تحصيلهم (سَ= ٣٢). وأتى تلامذة المنطقتين:

(الثالثة: ركن الدين)، و(الرابعة: المهاجرين) في المرتبة الثانية، إذ كان متوسط تحصيل التلامذة فيهما (سَ= ٣٨). أما تلامذة المنطقة (السادسة: القنوات)، فقد أتوا في المرتبة الثالثة (سَ= ٤٣).

ج) ضعف مستوى تحصيل التلامذة لا في اكتساب المهارات اللغوية مجتمعة فحسب، بل في مهارات كل فن لغوي منها على حدة.

ومما يلاحظ في هذه النتائج:

١- تفوق الإناث (٤٢%) على الذكور (٤٠%) في اكتساب المهارات اللغوية مجتمعة من جهة، وفي مهارات فن الاستماع (الإناث = ٤٠% ــ الذكور = ٣٦%)، والمحادثة (الإناث = ٤٤% ــ الذكور ٤٠%) من جهة أخرى.

٢- تفوق الذكور (٤٤%) على الإناث (٤٠%) في اكتساب مهارات القراءة.

٣- تساوي مستوى تحصيل الذكور والإناث في مهارات الكتابة (٤٠%).

٦- أهم نتائج الاختبارات البعدية:

أ) التحسن الملحوظ لمستوى تحصيل التلامذة (ذكوراً وإناثاً معاً)، و(الذكور والإناث كلاً على حدة) أيضاً في مستوى تحصيلهم في المهارات اللغوية مجتمعة من جهة، وفي المهارات الفرعية لكل مهارة لغوية على حدة من جهة أخرى.

وأظهرت نتائج الاختبارات البعدية ما يلي:

١- إن مستوى تحصيل التلامذة في اختبارات المحادثة والقراءة والكتابة (٦٦%) أفضل من مستوى تحصيلهم في مهارات الاستماع (٦٢%).

٢- تفوق الإناث (٦٦%) على الذكور (٦٤%) في المهارات مجتمعة.

٣- تفوق الإناث على الذكور في مهارات الاستماع (الإناث = ٦٤% ــ الذكور = ٦٠%)، ومهارات المحادثة (الإناث = ٦٨% ــ الذكور = ٦٤%)، ومهارات الكتابة (الإناث = ٦٨% ــ الذكور = ٦٤%)؛ في حين تفوق الذكور (٦٨%) على الإناث (٦٤%) في مهارات القراءة.

٤- تساوي النسبتين المئويتين لمستوى تحصيل الذكور والإناث في مهارتي المحادثة والكتابة (٦٤%)، وتساوي النسبتين المئويتين لمستوى تحصيل الإناث في مهاراتي الاستماع والقراءة (٦٤%)، وفي مهارتي المحادثة والكتابة (٦٨%).

ب) زيادة مستوى تحصيل التلامذة في المناطق التعليمية كافة، عمّا كان عليه في الاختبارات القبلية.

٧–**تقويم فاعلية البرنامج:**

أثبتت نتائج البحث فاعلية البرنامج التعليمي المقترح؛ لتنمية المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة)، لدى تلامذة الصف الرابع، من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي، في محافظة دمشق، وتحسين مستوى تحصيلهم فيها؛ ذلك أن نتائج الاختبارات البعدية قد بينت أن مستوى تحصيل التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية قد ازداد زيادة ملحوظة عمّا كان عليه في الاختبارات القبلية. وهذه الزيادة في مستوى التحصيل لم تكن في مجموع الاختبارات فحسب، بل في كل اختبار من الاختبارات الأربعة على حدة أيضاً. وقد شملت هذه الزيادة المناطق التعليمية المختلفة.

وللتأكد من أن هذه الزيادة في مستويات التحصيل هي زيادات جوهرية لها دلالات إحصائية؛ فقد تم اختبار فرضيات البحث.

أولاً ــ الفرضية الأساسية:

١ً ــ التلامذة في مجموع الاختبارات:

١–**نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلامذة في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

٢–**القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ ذلك أن قيمة (ت) المحسوبة (٥٢.٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول ١٠١). وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبارات البعدية. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية مجتمعة، لا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فحسب بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٢ً ــ التلاميذ في كل اختبار على حدة:

١– اختبار الاستماع:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) القرار: الفرضية غير مقبولة؛ فقيمة (ت) المحسوبة هي (٣٣.٧٦٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٢)، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الاستماع القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي

في تحصيل التلامذة في مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٢- اختبار المحادثة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ ذلك أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٤٦.٧٤٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٣)، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري المحادثة القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٣- اختبار القراءة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقيمة (ت) المحسوبة هي (٤١.١٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٤)، وهذا يبين أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل التلامذة في اختباري القراءة القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٤- اختبار الكتابة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ ذلك أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٤٦.٠٩٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٥)، وهذا يدل على أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل التلامذة في الاختبارين وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٣ً ــ التلاميذ (الذكور) في مجموع الاختبارات:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **اختبار الفرضية:** الفرضية غير مقبولة؛ فالنتائج الإحصائية أظهرت أن قيمة (ت) المحسوبة (٤٠.٢٢) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو (٠.٠٠٥) (الفصل السادس، الجدول ١٠٦). وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وبعده، عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٧)، وذلك لصالح مستوى التحصيل في الاختبارات البعدية؛ الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في المهارات اللغوية مجتمعة، لا عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠٠١) أيضاً.

٤ً ــ التلاميذ (الذكور) في كل اختبار على حدة:

١- اختبار الاستماع:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد بينت النتائج الإحصائية أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٦.٣٦٥) لها قيمة عند مستوى دلالة (٠.٠٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٧)، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠٠١) أيضاً.

٢- اختبار المحادثة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فالنتائج الإحصائية تبين أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٤.١٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٨)، أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات تحصيل

التلاميذ (الذكور) في الاختبارين لصالح الاختبار البعدي؛ الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلاميذ (الذكور) لمهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٣- اختبار القراءة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد بينت النتائج الإحصائية أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٢٩.٥٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١٠٩)، أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي درجات تحصيل التلاميذ (الذكور) في اختباري القراءة القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلاميذ (الذكور) لمهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٤- اختبار الكتابة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ (الذكور) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فالنتائج الإحصائية أظهرت أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣١.٢٢) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٠)، أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين مستوى تحصيل التلاميذ (الذكور) في الاختبارين، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلاميذ (الذكور) مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٥ً ــ التلميذات (الإناث) في مجموع الاختبارات:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل التلميذات (الإناث) في اختبارات المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج المقترح وبعده، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **اختبار الفرضية:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد أظهرت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة (٣٤.٢٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية: (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول ١١١). وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين مستوى تحصيل التلميذات في المهارات اللغوية مجتمعة، قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وذلك

لصالح الاختبار البعدي؛ الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في إكساب التلميذات للمهارات اللغوية مجتمعة، لا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٦ ـــ التلميذات في كل اختبار على حدة:

١- اختبار الاستماع:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد أظهرت النتائج الإحصائية أن قيمة (ت) المحسوبة هي (١٧.٤١٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٢)، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات في الاختبارين، وذلك لصالح الاختبار البعدي، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلميذات مهارات الاستماع، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٢- اختبار المحادثة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد كشفت النتائج الإحصائية أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٢.١٦٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٣)، وهذا يعني أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي تحصيل التلميذات في الاختبارين، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلميذات مهارات المحادثة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٣- اختبار القراءة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري القراءة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فالنتائج الإحصائية تشير إلى أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٢٨.٧٢١) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥) (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٤)، أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي تحصيل التلميذات في الاختبارين، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ الأمر الذي يؤكد

فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلميذات مهارات القراءة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٤- اختبار الكتابة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق بين متوسطي درجات التلميذات (الإناث) في اختباري الكتابة القبلي والبعدي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد كشفت النتائج أن قيمة (ت) المحسوبة هي (٣٥.٥٨٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (٠.٠٥)؛ أي أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي تحصيل التلميذات في الاختبارين، وذلك لصالح الاختبار البعدي؛ وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التعليمي في إكساب التلميذات مهارات الكتابة، لا عند مستوى دلالة: (٠.٠٥) فحسب، بل عند مستوى دلالة: (٠.٠١) أيضاً.

٨-اختبار الفرضيات الرئيسة:

١ً ــ الفرضية الرئيسة الأولى:

١-في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات القبلية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية بينت أن قيمة (ت) المحسوبة (١.٠٤٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٢٩٧)، أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٦)، وهذا يعني عدم فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، يعزى إلى اختلاف الجنس.

٢-في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلامذة في الاختبارات البعدية، يعزى إلى اختلاف الجنس، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية صحيحة؛ ذلك أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٩٩٨) لها دلالة عند مستوى (٠.٣١٩)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٧)؛ مما يدعو إلى القول بأنه لا يوجد فرق جوهري ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، يعزى إلى اختلاف الجنس.

٢ ً ـــ الفرضية الرئيسة الثانية:

١-في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فالنتائج الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط (٠.٨٤٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٤٧٣)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٨)، وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: المستوى التعليمي للوالدين، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في الاختبارات القبلية.

٢-في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط المستوى التعليمي لآبائهم وأمهاتهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير مقبولة؛ فقد كشفت النتائج الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط (٠.٧٧٣) لها دلالة عند مستوى (٠.٣٩٧)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١١٨)؛ مما يدعو إلى القول بأن الفرضية غير مقبولة. وهذا يعني أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى التعليمي للوالدين، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في الاختبارات البعدية.

٣ ً ـــ الفرضية الرئيسة الثالثة:

١-في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية بينت أن قيمة معامل الارتباط (٠.٠٧٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٧٤٣)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢٠)، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى الاقتصادي للوالدين، والدرجات التي حصل عليها أبناؤهم التلامذة في الاختبارات القبلية.

٢-في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية، ومتوسط درجات المستوى الاقتصادي لأسرهم، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية صحيحة؛ فقيمة معامل الارتباط هي (٠.٠٧٦) لها دلالة عند مستوى (٠.٧٤٣)، وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢١)؛ مما يدعو إلى القول بأنه لا توجد علاقة ارتباط إيجابية بين: المستوى الاقتصادي للوالدين، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها أبناؤهم التلامذة في الاختبارات البعدية.

٤ً ــ الفرضية الرئيسة الرابعة:

١-في مجموع الاختبارات القبلية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات القبلية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية تبين أن قيمة (ف = ٦.٧٥٥) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢٢)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

٢-في مجموع الاختبارات البعدية:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في الاختبارات البعدية للمهارات اللغوية المختلفة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار:** الفرضية غير صحيحة؛ فقد بينت النتائج الإحصائية أن قيمة (ف = ١٩.٩٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢٤)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

٣-في كل اختبار على حدة:

١) مهارة الاستماع:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الاستماع القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٥").

ب) **القرار (اختبار الاستماع القبلي):** الفرضية غير صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية تشير إلى أن قيمة (ف = ٢.٧٤٤) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٢)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢٦)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥).

ج) **القرار (الاستماع البعدي):** الفرضية غير صحيحة؛ فقيمة (ف = ٢.٧٦١) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١٩)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٢٨). وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار الاستماع البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية، وهو: (٠.٠٠٥).

٢) مهارة المحادثة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري المحادثة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **القرار (اختبار المحادثة القبلي):** الفرضية غير صحيحة؛ فالبيانات الإحصائية تبين أن قيمة (ف = ١٢.٤٠٧) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٣٠)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

ج) **القرار (اختبار المحادثة البعدي):** الفرضية غير صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية تكشف أن قيمة (ف = ٣٠.١١٠) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٣٢). وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار المحادثة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

٣) مهارة القراءة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري القراءة القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **القرار (اختبار القراءة القبلي):** الفرضية غير صحيحة؛ فقد بينت النتائج الإحصائية أن قيمة (ف = ٨.٧٧٠) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٣٤)، وهذا يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة القبلي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

ج) **القرار (اختبار القراءة البعدي):** الفرضية غير صحيحة؛ فقيمة (ف = ٢٨.١٢٢) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٣٦). وهذا يدعو إلى القول بأن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة في اختبار القراءة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

٤) مهارة الكتابة:

أ) **نص الفرضية:** (ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلامذة، في اختباري الكتابة: القبلي والبعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمي، عند مستوى دلالة: "٠.٠٠٥").

ب) **القرار (اختبار الكتابة القبلي):** الفرضية غير صحيحة؛ فالنتائج الإحصائية تبين لنا أن قيمة (ف = ٥.٦٦٩) لها دلالة عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٣٨)، وهذا يدل على أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسط درجات التلامذة يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

ج) **القرار (اختبار الكتابة البعدي):** الفرضية غير صحيحة؛ فالبيانات الإحصائية تكشف لنا أن قيمة (ف = ١٠.٤٦٠) لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠٠)، وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية (الفصل السادس، الجدول رقم ١٤٠). وهذا يدل على أن هناك فرقاً جوهرياً ذا دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في اختبار الكتابة البعدي، يعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية، عند مستوى الدلالة المعتمد في الفرضية.

٩- التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج السابقة التي أسفر عنها البحث، يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي يؤمل أن تسهم في تنمية ما لدى تلامذة الصف الرابع، من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق، من مهارات لغوية، وإكسابهم ما يناسبهم من المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع ــ المحادثة ــ القراءة ــ الكتابة)، وتحسين مستوى تحصيلهم فيها؛ وهي:

٩/١- التوصيات:

١- دعوة المعلمين في أثناء الخدمة لاتباع دورات تدريب يتعرفون فيها المهارات اللغوية التي تناسب التلامذة في كل صف من الصفوف، والطرائق الحديثة في تعليمها وتدريبهم على ذلك، ومتابعة مدى التزامهم بها؛ فقد بينت نتائج البحث أن (٤١%) من أفراد عينة المعلمين لم تتم دعوتهم لاتباع دورات تربوية في أثناء الخدمة. وأما من تمت دعوتهم فَيَدَّعُون عدم اشتمال تلك الدورات على دورات لتدريبهم على الأساليب والطرائق الحديثة لتعليم اللغة العربية.

٢- دعوة وزارة التربية للالتزام بالتحدث باللغة العربية الفصيحة التي تناسب مستوى التلامذة، لا في مادة اللغة العربية فحسب، بل في المواد التعليمية كلها؛ فالمعلم قدوة يحاكيه التلامذة في كل شيء.

٣- إعادة النظر في الخطط الدراسية لمراحل التعليم المختلفة؛ لدراسة مدى إمكانية زيادة عدد حصص اللغة العربية المقررة في كل صف من الصفوف؛ فقد أثبتت الدراسات العلمية أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: مستوى تحصيل المتعلمين في اللغة العربية، ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

٤- الاهتمام بمستوى دخل المعلمين، والعمل على تحسينه حتى يتفرغوا لعملهم التربوي، ولا تجبرهم ظروفهم المادية الصعبة على مزاولة عمل آخر يصرف اهتمامهم عن العملية التربوية والاهتمام بها.

٥- الاهتمام بالمستويين: التعليمي والاقتصادي لذوي التلامذة؛ فقد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين: مستوى تحصيل التلامذة، والمستويين التعليمي والاقتصادي لأسرهم.

٦- الإفادة مما ذكره التلامذة وأولياء أمورهم والمعلمون والموجهون من آراء في أفضل الوسائل والأساليب؛ للتغلب على أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية (الفقرتان "ي+ك" من أهم نتائج استبانة التلامذة ــ الفقرة "ن" من "٤" أهم نتائج استبانتي التلامذة وأولياء أمورهم).

٧- توجيه كليات التربية اهتماماً خاصاً بالإعداد اللغوي لطلبتها ــ ولاسيما طلبة معلم الصف ــ وعدم الاقتصار على الاهتمام بالإعداد التربوي.

٨- اهتمام كليات التربية بتدريب طلبتها ــ ولاسيما طلبة معلم الصف ــ على صناعة التقنيات التربوية البسيطة، فضلاً عن تدريبهم على استخدام التقنيات التربوية الحديثة التي يؤمل أن تساعد المتعلمين على اكتساب المهارات اللغوية.

٢/٩- المقترحات:

١- الإفادة من البرنامج التعليمي المقترح ــ في هذا البحث ــ في الأمور التالية:

أ) تصميم مناهج لغة عربية حديثة تقوم على أساس المهارات اللغوية المختلفة (استماع ــ محادثة ــ قراءة ــ كتابة) لا على فروعها، مع الاهتمام الشديد بترابط المهارات اللغوية؛ فهي متداخلة يؤثر بعضها في بعضها الآخر.

ب) تدريب طلبة قسم معلم الصف في كليات التربية على تصميم الدروس ــ ولاسيما دروس مهارات الفنون اللغوية ــ وفق الاستراتيجيات المذكورة في وحداته التعليمية، وتدريبهم على الطرائق المقترحة في تعليمها؛ فقد أثبت البرنامج المقترح فاعليته في إكساب التلامذة المهارات اللغوية المختلفة مجتمعة ومتفرقة، للذكور والإناث مجتمعين ومتفرقين، في المناطق التعليمية كلها في محافظة دمشق.

ج) دعوة المعلمين في أثناء الخدمة لدورات تهدف إلى إعادة تأهيلهم، وفق ما ورد في البرنامج التعليمي من تحديد المهارات اللغوية التي تناسب التلامذة في كل صف، واستراتيجياته، والطريقة المقترحة لتعليم كل مهارة من المهارات اللغوية.

٢- تشجيع طلبة الدراسات العليا، ولاسيما طلبة الماجستير والدكتوراه، على القيام بدراسات علمية تستهدف تحديد المهارات اللغوية، لا في كل مرحلة دراسية فحسب، بل في كل صف من صفوف مراحل التعليم، وبناء برامج تعليمية تهدف إلى تنمية ما لدى المتعلمين من مهارات لغوية، وتخلصهم مما يعانون من ضعف فيها، وتساعدهم على اكتساب المهارات التي تناسب مراحلهم الدراسية وصفوفهم، والسعي إلى إتقانها.

٣/٧ ـ خلاصة البحث باللغة الإنكليزية:

The Evaluation of a proposed program for teaching Arabic skills in the first stage of basic education
(An Experimental Study in the End of Basic Education in the Government Schools in Damascus)

I- Research Problem:

The research problem can be formulated as follows:

"What is the effectiveness of a proposed program in teaching the Arabic skills in the end of the first stage of basic education schools?

This Research Tries to Answer the Following five Question:

1- What is the basic skill of Arabic which the pupils Should achieve in the end of the first stage of basic education school in every Skill of Arabic Language (listing, talking, reading, writing).
2- How the teachers train their pupils on every one of language skills.
3- How is the pupil's achievement of language skills before the application of the teaching program?
4- What is the effectiveness of the proposed teaching program in helping the pupils to achieve the different skills of language?
5- What is the best plan to deal with the weakness of the pupils in achieving the different skills of language.

II- Importance:

The Importance of this Research Stems from the Following Points:

1- The importance of Arabic language.
2- The importance of the basic teaching stage.
3- The importance of the Designed teaching program.
4- The Positive effect That may occur in teacher training.
5- Farther research can be Contacted in the area.

III-Aims:

The research aims to achieve the following goals:

1- Providing scientific answers to the questions of this research.
2- Constructing a program for developing the achievement of the pupils in the skills of Arabic language.
3- Evaluating the effectiveness of the proposed program in Developing Achievement.
4- Presenting some suggestion and recommendation that may be useful and relevant.



IV-Limits of research:

This research was conducted within the following limits:

1- Government schools for the first stage of basic teaching.
2- A random sample of pupils in the fourth class of basic education school in Damascus.
3- The books of Arabic language in the forth basic class.
4- The skills of Arabic language (listening, Speaking, reading, writing).
5- Four units for the all branches of Arabic language skills.
6- The results level in the research was Tasted at (0.05).
7- The most important instruments was formulated as follows:
   a- Pupils questionnaire.
   b- Parents questionnaire.
   c- Teachers questionnaire.
   d- First tests.
   e- Interview of pupils.
   f- Teaching program.
   g- Final tests.
8- The research was a pplied in (2009-2010).

V- Hypotheses:

This research was based on the following basic hypotheses:

“There is no Statistical significant difference between the level of achievement of pupils in all the language skills before the application of the teaching program and later at (0.05).

Four hypotheses can be formulated here:

1- There is no Statistical significant difference between the level of achievement of males and females in the skills of language at (0.05).
2- There is no positive relation between the level of achievement of pupils and the cultural status (education) of parents in the skills of Arabic language at (0.05).
3- There is no positive relation between the level of achievement of pupils and the economic status of parents, in the skills of Arabic language at (0.05).
4- There is no Statistical significant difference between the level of pupils achievement in the different education areas in Damascus at (0.05).

VI- Procedures and Instruments:

Two procedures were adopted in this research:

1- The analytical descriptive procedure.
2- The experimental descriptive procedure seven instruments were used:
    1- Pupil's questionnaire.
    2- Parents questionnaire.
    3- Teacher's questionnaire.
    4- First tests.
    5- Interview of pupils.
    6- Teaching program.
    7- Final tests.

These instruments were used in the research. They were –elesst the instrument of teacher's questionnaire- applied on a random sample of (130) males and (103) female from the fourth class pupils in the government schools in Damascus.

The teacher's questionnaire was applied on a sample of (46) from the teacher's of fourth basic class, and (15) of the guides in the first stage of basic teaching.

VII- The most important result:

1- There is a Statistical significant difference between the achievement the pupils, before the application of the teaching program and after that, in the all skills of Arabic language at (0.05).
2- There is a Statistical significant difference between the achievement of males and females at (0.05).
3- There is a positive relation between the level of achievement of pupils in the skills of Arabic language and the cultural status of parents at (0.05).
4- There is no positive relation between the level of achievement of pupils in the skills of Arabic language and the economic status of parents at (0.05).
5- There is a Statistical significant difference between the level of the achievement of the pupils and the different educational areas in Damascus at (0.05).

VIII- Recommendations and Suggestions:

1- Inviting the teachers –in service- to register in the courses especially for the skills of Arabic language and the methods of teaching it.
2- Encouraging teachers to speak a suitable Arabic language in all the lessons.

3- Looking again to the teaching plan to know if we can increase the Arabic lesson in all classes, especially in the first stage of basic education.
4- Improving the economic status of teachers.
5- Improving the education and economic status of parents.
6- Eliciting the opinion of pupils and their parents and the teachers about the best instruments and methods to improve the level of pupils achievement in the skills of Arabic language.
7- A qualification teacher in Arabic must teach the Arabic language in the first stage of basic teaching especially in the fourth class.
8- Presenting a most importance to the language qualification for the teachers –class by the education college.
9- Use falling from the proposed program to teaching the Arabic skills in:
   a- Providing a book to teach the Arabic skill in the first stage of basic teaching, especially for the fourth class.
   b- Training the students in education college, especially the teacher-class to design the lessons of Arabic skills according to the strategy of the program in this research.
   c- Inviting the teachers in service to requalification them according to the styles in the program.
10- Encouraging the researchers to achievement a scientific researchers aimed at conducted the suitable skills of Arabic in every class in the different stages of education, and improve programs to teach it.

المراجع

أولاً ــ المراجع العربية:

١- إبراهيم، مجدي عزيز: **مهارات التدريس الفعال**، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٧م.

٢- ابراهيم، يسرى: **عيوب القراءة الجهرية عند طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية في لواء الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٥ م.

٣- ابن خلدون، عبد الرحمن: **كتاب العبر و ديوان المبتدأ والخبر**، الجزء الأول، مطبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت، بدون تاريخ.

٤- ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله الشافعي: **تهذيب تاريخ دمشق الكبير**، بيروت، ١٩٧٩م.

٥- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ١٣٠٠هـ.

٦- أبو بكر، عبد الطيف عبد القادر: **تعليم اللغة العربية الأطر والإجراءات**، مكتبة العامرين، الطبعة الأولى، سلطنة عمان، ٢٠٠٣م.

٧- أبو حطب، فؤاد. صادق، آمال: **علم النفس التربوي**، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٦م.

٨- أبو زيد، مي: **اختبار درجة فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة الجهرية عند الطلبة الضعاف في الصف الرابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٩٩م.

٩- أبو زينة، فريد كامل: **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٩٢م.

١٠- أحمد، أحمد عطية: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.

١١- أسد، بشار: خطاب القسم، ٢٠٠٧م.

١٢- أسد، بشار: صحيفة البعث، العدد١٣٣٢٥، دمشق، ٢٠٠٨م.

١٣- البجة، عبد الفتاح حسن: **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠١م.

١٤- البجة، عبد الفتاح حسن: **أصول تدريس اللغة العربية (المرحلة الدنيا)**، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٢م.

١٥- بسيوني، بسيوني إسماعيل: **برنامج لتنمية مهارات الكتابة الهجائية والخط لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية للبنات، جامعة الأزهر، ٢٠٠٠م.

١٦- البياتي، حسن. قاسم، حبش: **نفائس الخط العربي**، دار القلم، بيروت، ١٤١٢هـ.

١٧- تميم، راجح: **قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي**، جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٩١-١٩٩٢م.

١٨- تميم، راجح: **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة**، جامعة دمشق، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ٢٠٠٤م.

١٩- تميم، راجح: **الكتابة الإبداعية**، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٧م.

٢٠- تميم، يسرى: **قياس المهارات الأساسية للقراءة الصامتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، ١٩٨٨م.

٢١- التميمي، مهدي: **مهارات التعلم ـ دراسة في الفكر والأداء التدريسي**، دار الكنوز للمعرفة، عمان، ٢٠٠٧م.

٢٢- جاي، بوند. مايلر، تنكر. بربارا، واسون: **الضعف في القراءة، تشخيصه وعلاجه**، تعريب: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤م.

٢٣- الجلبي، سوسن شاكر: **أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مؤسسة علاء الدين، دمشق، ٢٠٠٥م.

٢٤- جلو، باسلة: **دراسة تحليلية تقويمية لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية واقتراح وحدات تعليمية جديدة في ضوء نتائج البحث**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠٠٨م.

٢٥- الجمبلاطي، علي. التونسي، أبو الفتوح: **الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية**، الطبعة الثانية، دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة، ١٩٧١م.

٢٦- الجمل، محمد جهاد: **التخلف في القراءة وأثره في مهارتي النصوص والتعبير على طلبة الصف الثامن الإعدادي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٩٣م.

٢٧- الجمهورية العربية السورية، رئاسة الجمهورية: **المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم**، دمشق، ١٩٩٨م.

٢٨- حسين، سمير محمد: **تحليل المضمون**، دار الكتب، القاهرة، ١٩٨٣م.

٢٩- خاطر، محمد رشدي وآخرون: **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٨١م.

٣٠- دانليند، ترينجر: **قراءة في تنمية الأفكار**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر،دار النهضة، القاهرة، ١٩٩٧م.

٣١- درويش، عفت حسن: **تنمية المهارات اللغوية الخاصة اللازمة للدراسة بأقسام اللغة العربية بكليات التربية في ضوء منهج اللغة العربية في التعليم الثانوي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة طنطا، ١٩٩٤م.

٣٢- درويش، ناهد محمد: **برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٩٥م.

٣٣- الدمرداش، عبد الحميد سرحان: **المناهج**، دار العلوم، القاهرة، ١٩٨٢م.

٣٤- زهران، حامد عبد السلام وآخرون: **المفاهيم اللغوية عند الأطفال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ٢٠٠٧م.

٣٥- زينهم، أحمد أبو حجاج: **برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا، ١٩٩٦م.

٣٦- سمك، محمد صالح: **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م.

٣٧- السيد، محمود أحمد: **أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية**، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٢م.

٣٨- السيد، محمود أحمد: **الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير**، دراسة ميدانية، دمشق، مكتبة الأنوار، ١٩٨١م.

٣٩- السيد، محمود أحمد: **تطوير مناهج تعليم النحو و أساليب التعبير**، إدارة التربية في المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، ١٩٨٧م.

٤٠- السيد، محمود أحمد: **اللغة العربية وتحديات العصر**، وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، الطبعة الأولى، دمشق، ١٩٨٨م.

٤١- السيد، محمود أحمد: **الآفاق المستقبلية لتطوير التربية العربية**، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م.

٤٢- السيد، محمود أحمد: **سوء أساليب تعليم اللغة العربية**، بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لمجمع اللغة العربية بدمشق، ٢٠-٢٣ تشرين الأول، ٢٠٠٣م.

٤٣- السيد، محمود أحمد: **في الأداء اللغوي**، منشورات وزارة الثقافة في الجمهورية العربية السورية، ٢٠٠٥م.

٤٤- السيد، محمود أحمد: **في طرائق تدريس اللغة العربية**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠٠٧-٢٠٠٨م.

٤٥- السيد، محمود أحمد: **طرائق تعليم اللغة للأطفال**، دار البعث، الكتاب الشهري، دمشق، ٢٠٠٨م.
٤٦- سيلاجي، بير: **المعجم الموسوعي في علم النفس**. ترجمة وجيه الأسعد، منشورات وزارة الثقافة، ج.ع.س، ٢٠٠١م.
٤٧- شحاته، حسن: **تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨١م.
٤٨- شحاته، حسن: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٠م.
٤٩- شحاته، حسن: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٣م.
٥٠- صالح، أحمد زكي: **نظريات التعليم**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧١م.
٥١- صالح، أحمد زكي: **الخط العربي**، مكتبة النهضة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٣م.
٥٢- الطراونة، كامل: **أثر برنامج تعليمي قائم على مهارتي الاستماع والقراءة الصامتة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاهات نحو اللغة العربية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٦م.
٥٣- طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد السيد: **تدريس العربية في التعليم العام "نظريات وتجارب"** دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.
٥٤- طعيمة، رشدي أحمد: **أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية ـ النظرية والتطبيق**، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، ٢٠٠١م.
٥٥- طعيمة، رشدي: **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ـ إعدادها ـ تطويرها ـ تقويمها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٤م.
٥٦- طعيمة، رشدي أحمد: **المهارات اللغوية ـ مستوياتها ـ تدريسها ـ صعوباتها**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.
٥٧- عاقل، فاخر: **أسس البحث في العلوم السلوكية**، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٢م.
٥٨- العبد، محمد: **اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، بحث في النظرية**، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٠م.
٥٩- عبده، داوود عطية: **نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً**، دار الكرمل، عمان، ١٩٩٠م.
٦٠- عبيدات، ذوقان: **البحث العلمي ـ مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، عمان، ١٩٩٦م.
٦١- عصر، حسن عبد الباري: **فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم معلمها**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، ٢٠٠٠م.

٦٢- عطا، إبراهيم: **أسس تصحيح موضوع التعبير التحريري، دراسات تربوية**، المجلد العاشر، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م.

٦٣- العلي، شيراز: **أثر استخدام التعليم العفوي والتعليم المنظم في تحصيل التلامذة في مادة اللغة العربية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، ٢٠٠٦م.

٦٤- عوض، أحمد عبده. العيسوي، جمال مصطفى: **تعليم الكتابة بين الماهية والتراثية والمناشط والمجلات**، جامعة طنطا، ١٩٩٤م.

٦٥- العيسوي، جمال مصطفى: **بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الابتدائي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٩١م.

٦٦- غزالة، شعبان: **المهارات الأساسية للغة العربية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية بالأزهر**، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٢٠)، ١٩٩١م.

٦٧- فضل الله، محمد رجب: **عمليات الكتابة الوظيفية ومهاراتها**، كلية التربية، جامعة الإمارات، ٢٠٠١م.

٦٨- الفقير، ماجد عبد الله: **دراسة تقويمية للقراءة الجهرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٨٧م.

٦٩- الفيصل، سمر. جمل، محمد جهاد: **مهارات الاتصال في اللغة العربية**، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٤م.

٧٠- الفيومي، أحمد محمد: **المصباح المنير**، مكتبة لبنان، بيروت، ١٩٨٧م.

٧١- القرشي، عبد الفتاح: **سيكولوجية القراءة**، معهد التربية للمعلمين، الكويت، ١٩٨٠م.

٧٢- قطامي، يوسف: **تصميم التدريس**، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٠م.

٧٣- قطامي، يوسف: **سيكولوجيا التعلم والتعليم الصفي**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م.

٧٤- قلا، فخر الدين. ناصر، يونس: **أصول التدريس**، الجزء الثاني، مديرية الكتب الجامعية، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠١م.

٧٥- القلقشندي، أبو العباس: **صبح الأعشى في صياغة الإنشا**، مطبعة دار الكتب المصرية، الجزء الثالث، القاهرة، ١٩٣٨م.

٧٦- الكندري، عبد الله عبد الرحمن: **تنمية مهارات التعبير الإبداعي**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الطبعة الأولى، الكويت، ١٩٩٥م.

٧٧- كنعان، أحمد علي: **برنامج علاجي لتذليل الصعوبات الإملائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، ١٩٨٦م.

٧٨- الكيلاني، عبد الله زيد. الشريفين، نضال كمال: **مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية ـــ أساسياته، ومناهجه، وتصاميمه، وأساليبه الإحصائية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، ٢٠٠٧م.

٧٩- اللقاني، أحمد حسين: **الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ١٩٨٤م.

٨٠- مانديرِ، ميشيل. ترجمة: محمد خير أحمد الفوال ونجيب عبد الرحمن، **فن التعليم الوظيفي "الأهداف، الاستراتيجيات، التقويم**، دار الرضا للنشر، الطبعة الأولى، دمشق، ٢٠٠٣م.

٨١- مجاور، محمد صلاح الدين: **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية**، دار القلم، الكويت، ١٩٧٤م.

٨٢- مجاور، محمد صلاح الدين: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه تطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٨م.

٨٣- مدكور، علي أحمد: **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٨٤- مرتضى، سلوى. جمل، محمد جهاد: **تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين**، مؤسسة الرسالة، الدار العامرة، دمشق، ٢٠٠٩م.

٨٥- **المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية**، المجلد الثاني (اللغة العربية ـــ اللغة الإنكليزية ـــ اللغة الفرنسية)، ٢٠٠٧م.

٨٦- معهد التربية: أونروا، يونسكو، **تعليم اللغة العربية وظيفياً**، ١٩٧٤م.

٨٧- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: **اجتماع خبراء متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام بالبلاد العربية**، عمان، ١٩٧٤م.

٨٨- الموسوعة العربية العالمية، **مؤسسة أعمال الموسوعة**، الطبعة الأولى، الجزء الأول، الرياض، ١٩٩٦م.

٨٩- ميخائيل، امطانيوس: **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، ٢٠٠١م.

٩٠- ناصر، يونس: **واقع تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض:** المشكلات والمقترحات، مجلة جامعة الملك خالد، الرياض، المجلد الرابع، العدد السابع، (١٤٢٧ هـــ، ٢٠٠٦م).

٩١- نايل، أحمد جمعة أحمد: **الضعف في اللغة ـــ تشخيصه وعلاجه**، دار الوفاء للنشر، الطبعة الأولى، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٦م.

٩٢- النجار، محمد النجار. المصلوح، عبد العزيز. الهواري، أحمد إبراهيم: **الكتابة العربية ـــ مهاراتها وفنونها**، مكتبة دار العروبة، الطبعة الأولى، الكويت، ٢٠٠١م.

٩٣- الهاشمي، عابد توفيق: **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى، بيروت، ٢٠٠٦م.

٩٤- وزارة التربية (ج. ع. س): **دليل معلم اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، مديرية الكتب والمطبوعات المدرسية، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

٩٥- وزارة التربية (ج. ع. س): **النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الأساسي**، مديرية الكتب والمطبوعات المدرسية، ٢٠٠٤م.

٩٦- وزارة التربية (ج. ع. س): **دليل معلم اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، الصف الثاني، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، ٢٠٠٤م.

٩٧- وزارة التربية (ج. ع. س): **دليل معلم اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، الصف الثالث، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، ٢٠٠٤م.

٩٨- وزارة التربية (ج. ع. س): **دليل معلم اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، الصف الرابع، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، ٢٠٠٤م.

٩٩- وزارة التربية (ج. ع. س): **دليل معلم اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي**، الأول الأساسي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، ٢٠٠٥م.

١٠٠- وزارة التربية (ج. ع. س): **الدليل الإحصائي**، مديرية التربية في محافظة دمشق، ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

١٠١- الوقفي، راضي. وآخرون: **تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية**، الطبعة الرابعة، كلية الأميرة ثروت، عمان، ٢٠٠٨م.

١٠٢- ونوس، ياسين محمود: **فاعلية برنامج تعليمي مصمم بواسطة الفيديو في تعلم مهارات الاستماع باللغة الإنكليزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، ٢٠٠٠م.

١٠٣- يونس، فتحي علي. الناقة، محمود كامل. مدكور، علي: **أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١م.

١٠٤- يونس، فتحي: **اللغة العربية والدين الإسلامي في المدرسة الابتدائية ورياض الأطفال**، دار الثقافة القاهرة، ١٩٨٤م.

١٠٥- يونس، فتحي علي. الناقة، محمود كامل. حنطورة، أحمد حسن: **طرق تعليم اللغة العربية**، وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، القاهرة، ١٩٨٨م.

١٠٦- يونس، فتحي. الناقة، محمد كامل. رشدي، طعيمة: **تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته**، الجزء الأول، مطبعة الطوبجي التجارية، القاهرة، ١٩٩٥م.

ثانياً ــ المراجع الأجنبية:

1- Brown, D., (1954): **Auding as the Primary Language Ability**, Unpublished Dissertation, Stanford University.

2- Brown, H. D., (1980): **Principles of Language Learning and Teaching**, Englewood, N.J. Prentice-Hall, Inc.

3- Burns, B. et.al (1966): **The Language Arts Childhood E,D**. Chicago, Round McNally And Company, P.49.

4- Cassella – Kern, Donnarose (1981): **(Voice and VIctional. Narrative. The prewriting stage in Teaching composition,** ph.D, Dissertation Abstracts International (Vol. 42, No.8).

5- Cleaver, D (2010): **Writing for children,** 4th edition, how to Books, spring hiroad united Kingdom.

6- Davison, J and Dowson, j (2009): **Learning to teach English in the secondary school,** 3rd edition, Routledge, London.

7- Donn, Bgrne (1979): **Teaching Writing Skills**, Longmen Group LTD, p1.

8- Fitch, Margret Eilen (1972): **Astudy of the Elementery Summer School Pemedial reading program of theomaha Publiec**, Dissabs Int, Vol 33, No6, December, p269.

9- Frazier, Alxander (1963): **Program for pooly Languaged Children Edrspric mfel Pgol**, Puis Postage.

10- Good (1973): **Dictionary of Education MC Grow hill book Company**.

11- Graham, J and Kelly, A (2009): **Reading under control,** 3rd edition, Davidfuton Book, London.

12- Hachatte (2001): **Encyclopedia** (Vol.6) edition Hachette. Paris. Pour une theorie du concept.

13- Harris, T.L. et.al (1982): **Adictionary of Reading and Relcted terms International Reading Association**, Now Delaware, pp 182-183.

14- Herbert, D. Simons: **Reading comprehension**, the need for a new perspective reading research quarterly, spring 971- VI/3.

15- Huetech, Winifred, A. (1991): **An Examination of the Differential effects of four reading writing Methodologies on the reading and writing gronth of first graed law abelitstudents Enrolled in a reaging remediation program-D.A.I**, (A) vol (5), No (2), p 410.

16- Johnson, Ruth, and Others (1982): **Improving Your Childs Listening and Language Skills: Aporents Guide to Language Develepments**, Edrs Price-mfol. Pco2, Piuspostage.

17- Julian E(1980): **Teaching Writing in Large Classes. English Language Teaching** Journal, (Vol. xxx iv, No2).

18- Lyman, R., (1932): **Summary of Investigation Relating to Grammar**, Language, and Composition, Chicago, University of Chicago, Illinois.

19- Lyman, R.L(1939): **Summary of Investigations Relating to Grammar, Language and composition**, University of Chicago.

20- Mander. Michel, (2003) **:Didactique fonctionnelle, Objectifs, Strate gies, evaluation**, Sixieme e'dition, De Book.
21- Munn, N.L. (1946): **Psychology**, Boston, the Riverside Press.
22- Rosinki, Timothy, V. (1990): **Effects of Respeated Reading and Listening-while Reading of reading Fluency**, Journal of Educational. Research, vol (83), No (3) PP 147.
23- Self, W.P(1980): **A Description Analysis and Evaluation of Composition forPersonal Growth:An Approach to Teaching Writing**, Ed, D, 1979, Dissertation Abstracts International (Vol. 13, No,4).
24- Smith, P. Henry (1967): **Psychology in teaching reading**, New York, Englewood cliffs, N.J. Prentice Hall (Inc).
25- Wasserman, Susan (1970): **Raising the English Language Profciency of Mexicam American Children the Primany Grader California English**, Journal, V6, N2, P22.

مـــلاحـــــق البحث

الملحق الأول: استبانة التلامذة.

الملحق الثاني: استبانة أولياء الأمور.

الملحق الثالث: استبانة المعلمين / الموجهين.

الملحق الرابع: الاختبارات القبلية لقياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الفنون اللغوية.

الملحق الخامس: البرنامج التعليمي لتنمية مهارات الفنون اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

الملحق السادس: الاختبارات البعدية لقياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الفنون اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

الملحق السابع: تحديد الوحدات التعليمية في كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني/في الفروع التعليمية لمادة اللغة العربية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).

الملحق الثامن: أسماء السادة المحكمين.

الملحق التاسع: الدراسة الاستطلاعية.

الملحق العاشر: توزع المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على المناطق التعليمية في محافظة دمشق.

الملحق الحادي عشر: نتائج استبانة التلامذة.

الملحق الثاني عشر: نتائج استبانة أولياء الأمور.

الملحق الثالث عشر: نتائج استبانة المعلمين/الموجهين.

الملحقان الرابع عشر والخامس عشر: النتائج الإحصائية للاختبارات القبلية والبعدية.

الملحق السادس عشر: المباحث التي يخطئ بها طلبة المرحلة الإعدادية في التعبير.

الملحق السابع عشر: المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها التلامذة في نهاية السنة الرابعة الابتدائية.

الملحق الثامن عشر: المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها التلامذة في المستويات التعليمية.

الملحق التاسع عشر: مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية.

الملحق العشرين: مهارات الاستماع والتحدث التي تناسب تلامذة الصفين الرابع والخامس، من مرحلة التعليم الأساسي.

الملحق الحادي والعشرين: المهارات الأساسية للتعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي).

الملحق الثاني والعشرين: مهارات القراءة اللازمة لتلامذة الصف الخامس الابتدائي.

الملحق الثالث والعشرين: المهارات اللغوية التي تناسب تلامذة الصف الثالث الابتدائي في الفنون اللغوية المختلفة.

الملحق الرابع والعشرين: أهم نتائج دراسة جلو.

الملحق الخامس والعشرين: المهارات اللغوية التي يقيسها اختبار الوقفي ورفاقه.

الملحق السادس والعشرين: اللوحة المخصصة لمقابلات التلامذة في اختبار المحادثة.

الملحق السابع والعشرين: موافقة مديرية التربية على إجراء البحث في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

الملحق رقم (١)

استبانة التلامذة

تلامذتنا الأعزاء:

أقدم لكم هذه الاستبانة التي هي جزء من عمل علمي؛ يهدف إلى تحسين تعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في مرحلة التعليم الأساسي لما لها من أهمية خاصة؛ فهي وسيلتنا للتواصل مع الآخرين، و بها نتعلم، و نقدم معظم امتحاناتنا المدرسية.

ولذلك، أرجو منكم الإجابة عن بنودها بصدق و موضوعية؛ لما لإجاباتكم من أهمية بالغة في نتائج هذا البحث الذي أعده من أجل مصلحتكم؛ فأنتم فلذات أكبادنا التي نحافظ عليها؛ فمنكم نبتدي، و إليكم نعود.

وأحب أن أقول لكم بصراحة إن إجاباتكم لا تؤثر في درجاتكم المدرسية، ولن تستخدم إلا في البحث العلمي.

وشكراً لكم

أولاً- البيانات العامة:

١- الاسم:............................ ٣- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

٢- الصف:......................... ٤- اسم المدرسة:......................

ثانياً- ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

١-هل تعتقد أنك تعاني من ضعف في اللغة العربية؟ نعم ☐ لا ☐ لا أدري ☐

٢-ما نوع الصعوبات التي تواجهك في استعمال اللغة العربية؟

م	الصعوبات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
أ-	صعوبات في الاستماع			
ب-	صعوبات في المحادثة			
ج-	صعوبات في القراءة			
د-	صعوبات في الكتابة			
٣- هل تقدم لك أسرتك مساعدة في تعلم اللغة العربية وتشجعك على ذلك؟				

ثالثاً - أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية:

م	الأسباب	الإجابات		
	أ- أسباب شخصية:	نعم	لا	لا أدري
١-	ضعف القدرة العقلية للتلامذة.			
٢-	وجود إعاقة جسدية (ضعف بصر، ضعف سمع).			
٣-	عدم الاهتمام بالدراسة.			
٤-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً شخصية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:			
أ-				
ب-				
ج-				
ب- أسباب أسرية:		نعم	لا	لا أدري
١-	تدني المستوى التعليمي للوالدين.			
٢-	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم.			

م	تتمة الأسباب الأسرية:	الإجابات		
	الأسباب	نعم	لا	لا أدري
٣-	الخلافات الأسرية (كثرة المشاحنات والخلافات بين الأب والأم، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة).			
٤-	العمل بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة.			
٥-	ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة.			
٦-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً أسرية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:			
	أ-			
	ب-			
	ج-			
	ج- أسباب تربوية:	نعم	لا	لا أدري
١-	صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية.			
٢-	قلة عدد حصص اللغة العربية المقررة.			
٣-	عَدَمْ تَمَكُّنِ المعلمين أنفسهم من مهارات اللغة العربية.			
٤-	اتباع المعلمين أساليب غير تربوية مع التلامذة (الشدة، العنف، ....).			
٥-	اتباع المعلمين طرائق غير مشوقة في التعليم لا تثير التلامذة ولا تحفزهم لاكتساب المهارات اللغوية.			
٦-	قلة استعمال المعلمين وسائل معينة تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية.			
٧-	قلة قيام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية (مهارات الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة).			
٨-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً تربوية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:			
	أ-			
	ب-			
	ج-			

رابعاً – أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على ضعف التلامذة في تعلم مهارات اللغة العربية.

١ ــ	ماذا ترغب أن تقدم لك أسرتك كي يسهل عليك تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها؟ ....
٢ ــ	ماذا ترغب من معلمك أن يفعل كي تحب اللغة العربية وتكتسب مهاراتها؟ ....

الملحق رقم (٢)

استبانة أولياء الأمور

حضرة ولي أمر التلميذ/ التلميذة.......................المحترم

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته:

إيماناً من الباحثة بأن البيت هو المدرسة الأولى التي يدخلها الأبناء، وانطلاقاً ممّا له من دور تربوي مهم في حياتهم، فإنها تقدم لكم هذه الاستبانة التي هي جزء من بحث علمي، يهدف إلى تحسين تعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً، في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، لأبنائكم التلامذة.

فيرجى التفضل بقراءتها، والإجابة عن بنودها بكل دقة و موضوعية؛ لما لإجاباتكم من أهمية بالغة في نتائج هذا البحث.

وتفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير

أولاً – المستوى التعليمي للوالدين

يرجى وضع إشارة(√) في الحقل المناسب:

الوالدان	عدم الحصول على شهادة تعليمية	إتمام مرحلة التعليم الأساسي	شهادة المرحلة الثانوية	شهادة المعهد المتوسط	إجازة جامعية	دبلوم اختصاص أو تأهيل تربوي	شهادة الماجستير	شهادة الدكتوراه
الأب								
الأم								

ثانياً – الوضع الاقتصادي للأسرة:

١- يرجى وضع إشارة(√) في الحقل المناسب:

	الدخل الشهري للأسرة		
الوالدان	أقل من عشرة آلاف ليرة سورية	من عشرة آلاف إلى خمسة عشر ألف ليرة سورية	أكثر من خمسة عشر ألف ليرة سورية
الأب			
الأم			

٢- إذا كانت هناك مصادر أخرى للدخل فما مقدارها؟......................ليرة سورية شهرياً.

٣- إن كان البيت مستأجراً فما مقدار الأجرة؟......................ليرة سورية شهرياً.

ثالثاً – الوضع التعليمي:

١-هل تعتقد أن ابنكم / ابنتكم يعاني من ضعف في اكتساب مهارات اللغة العربية؟

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك:

نعم ☐ لا ☐

٢-تتجلى مظاهر هذا الضعف في عدم التمكن من مهارات:

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك:

الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة

٣- يرجع ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية (المحادثة،الاستماع،القراءة،الكتابة) إلى الأسباب التالية:

يرجى وضع إشارة(√) في الحقل المناسب لحالة ابنكم:

	أولاً – الأسباب الشخصية	نعم	لا	لا أدري
١-	ضعف القدرات الإدراكية للتلامذة.			
٢-	وجود إعاقة جسدية (ضعف بصر،ضعف سمع.....).			
٣-	ضعف الاهتمام بالدراسة.			
٤-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً شخصية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها: أ- ب- ج- د-			
	ثانياً– الأسباب الأسرية	نعم	لا	لا أدري
١-	ضعف المستوى التعليمي للوالدين.			
٢-	قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم.			
٣-	المشكلات الأسرية (كثرة المشاحنات والخلافات بين الأم والأب، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة،...).			
٤-	ضيق المنزل وعدم وجود مكان هادئ للدراسة.			
٥-	عمل ابنكم بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة.			

٦- إذا كنت ترى أن هناك أسباباً أسرية أخرى لم يرد ذكرها،فيرجى كتابتها:

أ-

ب-

ج-

د-

	ثالثاً – الأسباب التربوية	نعم	لا	لا أدري
١-	صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية.			
٢-	قلة عدد حصص اللغة العربية المقررة.			
٣-	عدم تمكن المعلمين أنفسهم من مهارات اللغة العربية.			
٤-	اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة (الشدة، اللامبالاة،...)			
٥-	استخدام المعلمين طرائق تعليمية لا تساعد التلامذة على اكتساب المهارات اللغوية.			
٦-	قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تربوية حديثة تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية و استيعابها.			
٧-	قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية (الاستماع،المحادثة،القراءة،الكتابة)			

٨- إذا كنت ترى أن هناك أسباباً تربوية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:

أ-

ب-

ج-

د-

رابعاً- أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها:

	الأســـــــــــــــــــــئلة	نعم	لا
١ ــ	**هل تقدم الأسرة مساعدة لأبنائها في تعليم مهارات اللغة العربية؟**		
٢ ــ	**ما مقترحات الأسرة للعمل على تذليل الصعوبات التي يواجهها أبناؤهم في تعلم مهارات اللغة العربية؟**		
أ ــ			
ب ــ			
ج ــ			
د ــ			

الملحق رقم (٣)

استبانة المعلمين والموجهين

الزميلات و الزملاء الأكارم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

أضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي هي جزء من بحث علمي، يهدف إلى تحسين تعليم مهارات اللغة العربية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) وظيفياً في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي.

يرجى التفضل بقراءتها و الإجابة عن بنودها، بما عرف عنكم من غيرة على اللغة العربية، و جدية في العمل العلمي، و حرص على مصلحة أبنائنا التلامذة.

وأقدم لكم خالص الشكر و التقدير، لما ستبذلونه من جهد، و تنفقونه من وقت في قراءة بنود هذه الاستبانة، و الإجابة عن بنودها.

أولاً- البيانات الشخصية:

١-العمل الحالي: معلم ☐ موجه ☐

٢-عدد سنوات الخدمة:

أ- أقل من خمس سنوات ☐

ب- من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات ☐

ج- من عشر سنوات فأكثر ☐

٣-الدورات التربوية التي حضرتها أو سمعت عنها و قرأت نتائجها:

أ-

ب-

ج-

د-

ثانياً- المهارات اللغوية:

قام فريق من الباحثين المتخصصين باللغة العربية و طرائق تدريسها بدراسة علمية حديثة، استهدفت تحديد المهارات اللغوية المختلفة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة). وقد أسفرت نتائجها عما يلي:

يرجى التفضل بوضع إشارة(√) إلى جانب المهارة التي توافق عليها من خلال خبرتك الميدانية.

١ ً- في مجال الاستماع:

١- ذكرت الدراسة المهارات التالية:

الرقم	المهـــــــــــــارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
١-	تكرار التلميذ بشكل صحيح لجملة يستمع إليها.			
٢-	اتباع التلميذ التعليمات الشفوية التي توجه إليه.			
٣-	استيعاب التلميذ السمعي للمفردات، وتشتمل على:			
	أ- معرفة معاني المفردات.			
	ب- معرفة أضداد الكلمات.			
	ج- معرفة الكلمات المشابهة في المعنى لكلمة معينة.			
	د- معرفة الكلمات المخالفة في المعنى لكلمة معينة.			
٤-	استيعاب التلميذ السمعي للنصوص، وتشتمل على:			
	أ- تحديد الفكرة الأساسية للنص.			
	ب- الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.			

٢- إذا كنت ترى أن للاستماع مهارات أخرى تناسب التلامذة في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، فيرجى كتابتها.

م	المهارات التي تقترحها مما لم يرد ذكره أعلاه.
١-	
٢-	
٣-	
٤-	

٢ ً- في مجال المحادثة:

١-ذكرت الدراسة المهارات التالية للمحادثة:

الرقم	المهـــــــــــارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
١-	النطق السليم للحروف الهجائية.			
٢-	تسمية أشياء مألوفة.			
٣-	الاستجابة لصورة، وذلك من خلال:			
	أ- تسمية أشياء و حيوانات وأناس مختلفين في الصورة.			
	ب- استيعاب المفاهيم الاتجاهية و المكانية.			
	ج- استيعاب المفاهيم الكمية.			
	د- الإخبار عما يحدث.			
	هـ- توقع الحوادث (التنبؤ ـ الاستنتاج، ....)			
	و- تصنيف الأشياء.			
	ز- فهم المشكلات.			
	ح- سرد قصة عن الصورة المعروضة.			

٢-إذا كنت ترى أن للمحادثة مهارات أخرى تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، فيرجى كتابتها.

م	المهارات التي تقترحها مما لم يرد ذكره أعلاه.
١-	
٢-	
٣-	
٤-	

٣ً – في مجال القراءة:

١- ذكرت الدراسة المهارات التالية:

الرقم	المهـــــــــــــارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
١-	القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.			
٢-	الاستيعاب القرائي لمضمون النص، وتشتمل هذه المهارة على:			
	أ- تحديد الفكرة الأساسية في النص.			
	ب- الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.			
٣-	الاستيعاب القرائي لمفردات النص، وتشتمل على:			
	أ- معرفة معاني المفردات.			
	ب- معرفة أضداد المفردات.			
	ج-معرفة المفردات المشابهة في المعنى.			
	د- معرفة المفردات المخالفة في المعنى.			

٢-إذا كنت ترى أن للقراءة مهارات أخرى تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، فيرجى كتابتها.

م	المهارات التي تقترحها مما لم يرد ذكره أعلاه.
١-	
٢-	
٣-	
٤-	

١ ً- في مجال الكتابة (التعبير والإملاء والخط):

١-ذكرت الدراسة المهارات التالية:

الرقم	المهـــــــــــارات	الإجابات		
		نعم	لا	لا أدري
١-	استخدام التركيب اللغوي المناسب.			
٢-	تركيب جمل صحيحة تتضمن كلمات معطاة مع السماح بإضافة كلمات تساعد التلامذة على تأليف جملة.			
٣-	تركيب جمل مفيدة من كلمات مبعثرة دون زيادة أو نقصان.			
٤-	كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء.			
٥-	الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة.			
٦-	الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل.			

٢-إذا كنت ترى أن للكتابة مهارات أخرى تناسب تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، فيرجى كتابتها.

م	المهارات التي تقترحها مما لم يرد ذكره أعلاه.
١-	
٢-	
٣-	
٤-	

ثالثاً- أسباب ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية:

٥-هل تعتقد أن تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي يعانون من ضعف في اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

٦-تبدو مظاهر هذا الضعف في عدم التمكن من مهارات:

يرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يعبر عن رأيك.

الاستماع	المحادثة	القراءة	الكتابة

٧- يرجع ضعف التلامذة في اكتساب مهارات اللغة العربية إلى الأسباب التالية:

	أولاً – الأسباب الفردية	نعم	لا	لا أدري
١-	ضعف القدرات العقلية للتلامذة.			
٢-	وجود إعاقات جسدية مثل: (ضعف البصر، ضعف السمع، .....).			
٣-	عدم الاهتمام بالدراسة.			
٤-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً شخصية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:			

أ-

ب-

ج-

د-

لا أدري	لا	نعم	ثانياً- الأسباب الأسرية	
			ضعف المستوى التعليمي للوالدين.	١-
			قلة اهتمام الوالدين بتعليم أبنائهم.	٢-
			المشكلات الأسرية (كثرة المشاحنات و الخلافات بين الأم والأب، وفاة أحد الوالدين، انفصال الأم عن الأسرة، كثرة عدد أفراد الأسرة، ....).	٣-
			عدم وجود مكان مناسب للدراسة في البيت.	٤-
			العمل بعد دوام المدرسة لمساعدة الأسرة.	٥-
			إذا كنت ترى أن هناك أسباباً أسرية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:	٦-

أ-

ب-

ج-

د-

لا أدري	لا	نعم	ثالثاً – الأسباب التربوية	
			صعوبة المنهاج المقرر لمادة اللغة العربية.	١-
			عدم كفاية عدد حصص اللغة العربية المقررة.	٢-
			ضعف كفاية المعلمين أنفسهم في مهارات اللغة العربية.	٣-
			اتباع المعلمين أساليب تربوية غير مناسبة مع التلامذة (الشدة، اللامبالاة، ....).	٤-

	تتمة الأسباب التربوية	نعم	لا	لا أدري
٥-	اتباع المعلمين طرائق تعليمية غير مشوقة للتلامذة لا تشد انتباههم ولا تحفزهم لاكتساب المهارات اللغوية.			
٦-	قلة اهتمام المعلمين باستعمال تقنيات تربوية تساعد التلامذة على اكتساب مهارات اللغة العربية واستيعابها بسبب عدم كفاية إعدادهم التربوي في تكنولوجيا التعليم.			
٧-	قلة اهتمام المعلمين بتدريب التلامذة على المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) بسبب عدم كفاية إعدادهم التربوي في الاستراتيجيات الحديثة في التعليم.			
٨-	إذا كنت ترى أن هناك أسباباً تربوية أخرى لم يرد ذكرها، فيرجى كتابتها:			
أ- ب- ج- د-				

رابعاً- أفضل الوسائل والأساليب لتحسين تعليم مهارات اللغة العربية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:

ما أفضل الوسائل و الأساليب التي تعتقد أنها يمكن أن تسهم في تحسين تعليم مهارات اللغة العربية والارتقاء بمستوى تحصيل التلامذة فيها؟

١-

٢-

٣-

الملحق رقم (٤)

الاختبارات القبلية لقياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية

(الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)

أولاً – اختبار الاستماع

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (الاستماع) استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١-تكرار التلميذ لجملة يستمع إليها.

٢-اتباع التلميذ لتعليمات شفوية توجه إليه.

٣-استيعاب التلميذ السمعي للمفردات.

٤-استيعاب التلميذ السمعي للنصوص.

ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة، يقيس كل واحد منها مدى تمكن التلامذة من المهارات السابقة.

ونلفت انتباه الزميلات و الزملاء الأكارم إلى اتباع الإرشادات التالية قبل تطبيق الاختبار:

١ً – إن الزمن المخصص لتطبيق الاختبار هو حصة دراسية واحدة.

٢ً – يتابع المعلم / المعلمة التلامذة، وهم يجيبون عن الأسئلة:

١-في السؤال الأول: يتم التأكد من استعداد التلامذة للاستماع، ثم يستمع التلامذة للجملة التالية: "يكتب التلميذ المجتهد وظائفه، ويحفظ دروسه". سواء من صوت المعلم/المعلمة أم من المسجلة على أن يكون ذلك بصوت واضح و مسموع وبسرعة مناسبة.

٢-في السؤال الثاني: يعطى التلامذة الإرشادات التالية:

أ- كتابة الاسم الثلاثي.

ب-وضع خط تحت الاسم.

ج- إكمال التلميذ/ة للخط ليصبح مربعاً أو مستطيلاً.

د- وضع دائرة حول الشكل.

ويجب على المعلم/المعلمة متابعة التلامذة في تنفيذ التعليمات السابقة.

٣- يشرح المعلم/المعلمة للتلامذة كيفية حل السؤال الثالث ويضرب لهم مثلاً على ذلك:

القائمـــــــة	
١.	قَامَ
٢.	وَقَفَ
٣.	لَعِبَ
٤.	نَهَضَ

الكلمة المخالفة في القائمة هي: الكلمة الثالثة (لعب)، فنضع تحتها خطاً.

٤-في السؤال الرابع: يلفت المعلم/المعلمة انتباه التلامذة إلى أنهم سيستمعون منه أو من المسجلة إلى (نص _ قصة)، و أنهم سوف يجيبون عن خمسة أسئلة بعد ذلك. ومن الطبيعي أن يتم الحرص على أن يكون الصوت واضحاً و مسموعاً و منفذاً بسرعة مقبولة.

أما النص الذي سيستمع إليه التلامذة، فهو:

"عندما كانَ سعيدٌ في طريقِهِ إلى البيتِ عَائداً من المدرسةِ، رأى عَجُوزاً كبيرةً في السِّنِ تجلسُ على طرفِ الطريقِ، وقد بَدا عليها التَّعبُ والإِعْيَاءُ، وكانَ إلى جانِبِها سلةٌ مليئةٌ بالفواكهِ والخضرواتِ، فاقتربَ منها و سأَلها قائلاً: هل تحبينَ أنْ أساعِدَك وأَحملَ معكِ هذه السَّلَّةَ يا جدَّةُ؟ فأجابَتْ بفرحٍ شديدٍ: إذا كان هذا لا يُتعِبُكَ يا بُنيَّ، فالسَّلَّةُ ثقيلةٌ والطَّريقُ إلى بيتِي طويلةٌ، فقال: إنَّ ذلك يفرِحُنِي كما علَّمَنِي أهلِي، ثُمَّ حملَ السَّلَّةَ، أخذتِ العجوزُ تمشِي إلى جانبِهِ، وهي تدعو لَهُ".

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

السؤال الأول: اُكْتُبِ الجملة التي ستستمع إليها.

السؤال الثاني: اُكْتُبْ اِسْمَكَ الثلاثي في منتصف الجدول التالي، وَضَعْ خطاً تحته، ثم أَكْمِلِ الخط ليصيرَ مربعاً أو مستطيلاً حول اسمك، وأخيراً اُرْسُمْ دائرةً حول المربع أو المستطيل.

السؤال الثالث: في الجدول التالي ثلاثُ قوائم، وفي كل قائمةٍ أربعُ كلماتٍ. ضَعْ خطاً تحت الكلمة الغريبة عن بقية الكلمات.

الخيارت	القائمة الأولى	القائمة الثانية	القائمة الثالثة
١-	قال	بستان	برتقال
٢-	نطق	نهر	موز
٣-	لعب	مسبح	تفاح
٤-	تحدث	بحر	خيار

السؤال الرابع: أَجِبْ عن الأسئلةِ التالية بَعد استماعك للقصةِ التاليةِ:

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	ماذا رأى سعيد، و هو عائد من المدرسة؟	
٢-	ماذا بدا على العجوز؟	
٣-	ماذا كان إلى جانب العجوز؟	
٤-	ماذا كانت العجوز تفعل، وهي تمشي إلى جانبه؟	
٥-	ما العنوان المناسب للنص السابق؟	

انتهت الأسئلة

ثانياً – اختبار المحادثة (الكلام)

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (المحادثة)، استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١- النطق السليم للحروف الهجائية.

٢- تسمية الأشياء المألوفة.

٣- الاستجابة لصورة.

ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة، يقيس السؤال الأول المهارة الثانية، ويقيس السؤالان: الثاني والثالث المهارة الثالثة. أما السؤال الرابع، فيقيس المهارة الأولى.

ونلفت انتباه الزميلات والزملاء الأكارم إلى اتباع الإرشادات التالية:

١ً – إن الزمن المخصص لتطبيق الاختبار هو حصتان دراسيتان. تخصص إحداهما ليجيب التلامذة عن الأسئلة الثلاثة الأولى إجابات كتابية. أما الحصة الثانية، فتخصص للإجابة عن السؤال الرابع إجابات شفهية من كل تلميذ/تلميذة على حدة.

٢ً – يتم التأكد من قيام كل تلميذ/تلميذة بملء البيانات الموجودة في أعلى صفحة الاختبار، وهي: كتابة اسم المدرسة، واسم التلميذ/التلميذة، والجنس (ذكر – أنثى).

٣ً – يشرح المعلم/المعلمة للتلامذة كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار:

أ- في السؤال الأول: يعرض على التلامذة لوحة فيها عشر صور مرقمة، ويطلب إليهم كتابة مسمياتها وفق الترتيب الموجود عليها في جدول الإجابات.

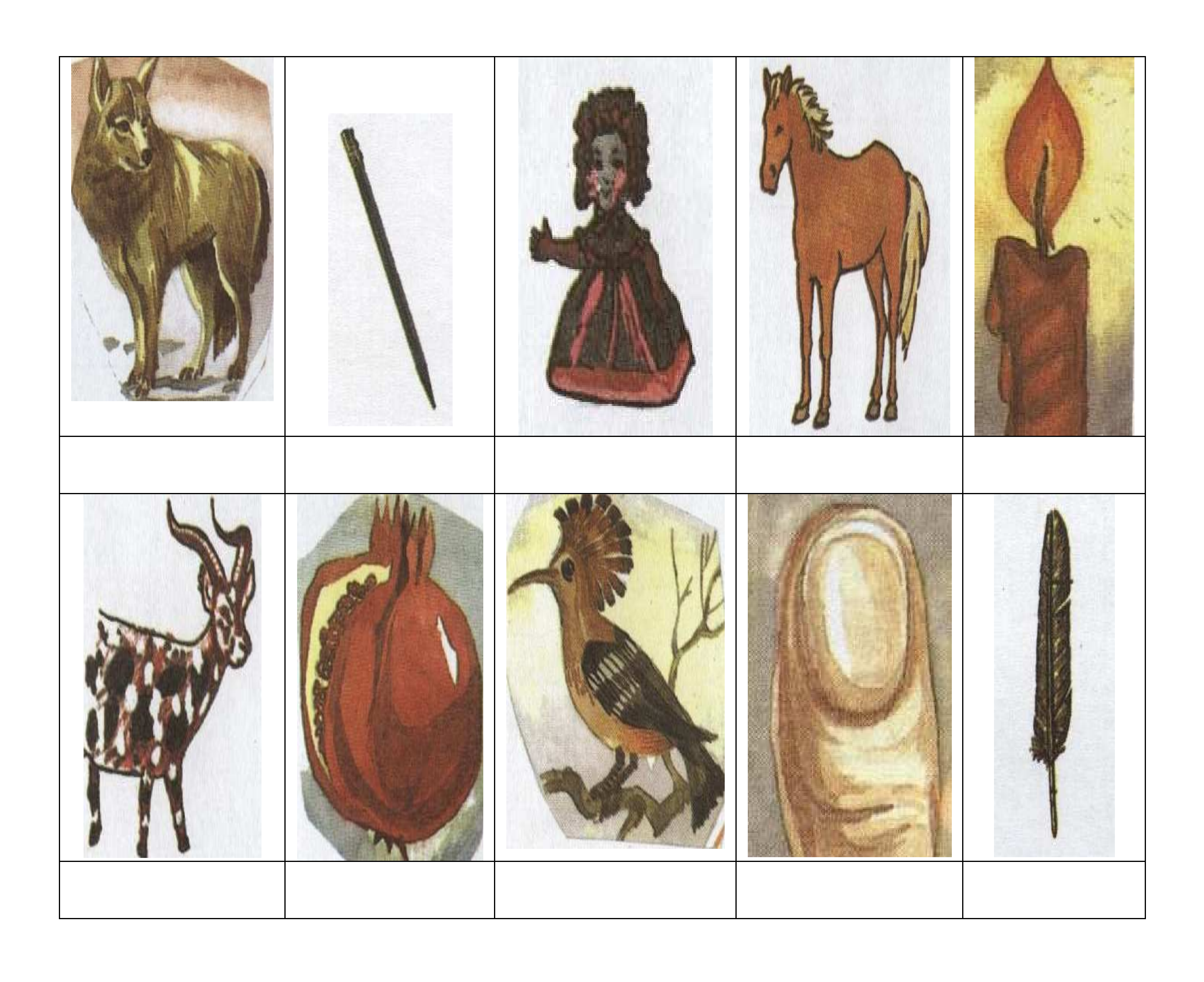
ب- وفي السؤال الثاني: يعرض على التلامذة اللوحة المخصصة للاختبار، و يطلب إليهم النظر فيها، ومن ثم قراءة الأسئلة قراءة صامتة و الإجابة عنها.

ج- وفي السؤال الثالث: يطلب إلى التلامذة التحدث كتابةً عن اللوحة المعروضة عليهم في حدود ثلاثة أو أربعة أسطر.

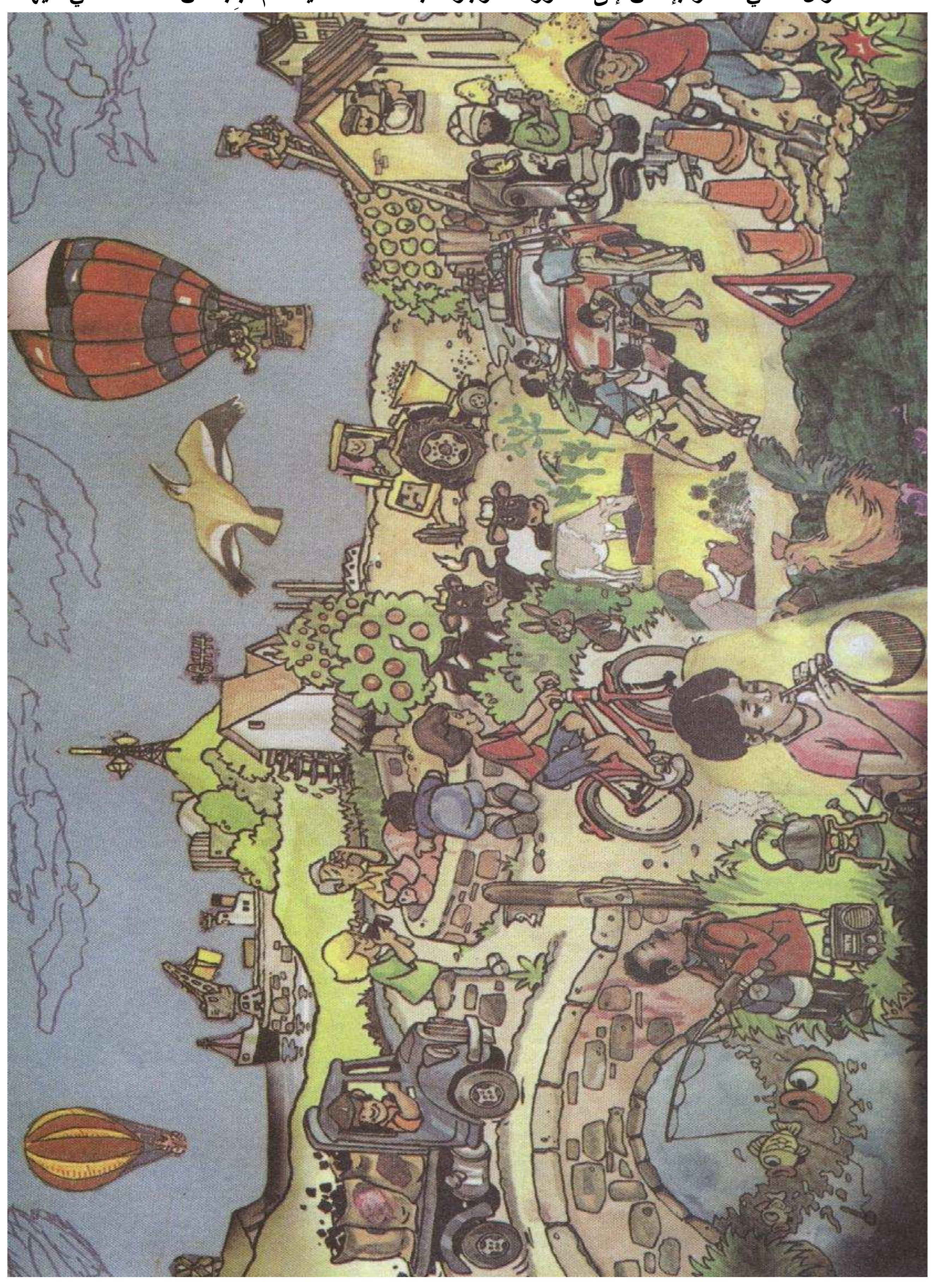
أما السؤال الرابع، فتخصص له حصة دراسية يقابل فيها المعلم/المعلمة كل تلميذ/تلميذة على حدة، وتعرض عليه اللوحة المخصصة لهذا الغرض، ويطلب تسمية الصور الموجودة فيها، وتتم مراقبة سلامة نطق الحروف، وتدون الدرجة التي يستحقها كل تلميذ/ة.

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

السؤال الأول: اُنْظُرْ إلى الصور الموجودة أمامك، ثم اكْتُبْ أسماءها في الأمكنة المناسبة.



السؤال الثاني: انْظُرْ بإمعان إلى الصورة الموجودة بالصفحة التالية، ثم أَجِبْ عن الأسئلة التي تليها:



الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	سَمِّ ثلاثة حيوانات موجودة في الصورة.	
٢-	سَمِّ شيئاً موجوداً في الهواء (أعلى الصورة).	
٣-	كم شخصاً يدفعون السيارة؟	
٤-	ماذا تفعل البنت الأولى؟ وماذا تفعل البنت الثانية؟	البنت الأولى: البنت الثانية:
٥-	ماذا سيحدث للبالون إذا استمرت البنت تنفخ فيه؟	
٦-	عَدِّدْ ثلاثة أشياء موجودة في الصورة تسير على أربع عجلات	١- ٢- ٣-
٧-	بماذا تختلف السفينة عن الطيارة؟	السفينة: الطيارة:

السؤال الثالث: تَحَدَّثْ ــ كتابةً ــ في حدود أربعة أسطر في أي موضوع أو قصة توحي لك به الصورة السابقة.

....

....

....

....

السؤال الرابع: **مقابلات فردية**

يجري المعلم/المعلمة مقابلات فردية للتلامذة؛ للتعرف إلى مدى سلامة النطق لديهم، وتوضع الدرجة التي يستحقها كل تلميذ/ة.

انتهت الأسئلة

ثالثاً – اختبار القراءة

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (القراءة)، استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١- القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.

٢- الاستيعاب القرائي لمضمون النص.

٣- الاستيعاب القرائي لمفردات النص.

ويتألف الاختبار من أربعة أسئلة، يقيس السؤال الأول المهارة الأولى، ويقيس الثاني المهارة الثانية. أما السؤالان: الثالث و الرابع؛ فيقيسان المهارة الثالثة.

ونلفت انتباه الزميلات والزملاء الأكارم إلى اتباع الإرشادات التالية قبل تطبيق الاختبار:

١ً – إن الزمن المخصص لتطبيق الاختبار هو حصة دراسية واحدة.

٢ً – التأكد من قيام التلامذة بملء البيانات الموجودة في أعلى صفحة الاختبار، وهي: كتابة اسم المدرسة، واسم التلميذ/التلميذة، والجنس (ذكر – أنثى).

٣ً – عدم القيام بقراءة النص للتلامذة.

٤ً – قيام المعلم/المعلمة بشرح و توضيح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك من خلال ما يلي:

أ- في السؤال الأول: لفت انتباه التلامذة إلى وضع الحركات على جميع حروف كلمات المقطع المخصص للضبط بالشكل كما لو كانوا يقرؤونه قراءة جهرية.

ب- في السؤال الثاني: تعريف التلامذة بأن الإجابات عن الأسئلة موجودة في النص. ويجب على المعلم/المعلمة أن يُعَرِّفَ التلامذة كيفية الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال مثال توضيحي، مثل:

عندما تعرض محمود لخطر الإصابة بالسيارة كان عائداً من:		
أ-المكتبة	**ب- الحديقة**	**<u>ج- المدرسة</u>**

الإجابة الصحيحة هي (ج- المدرسة)، فنضع تحتها خطاً.

ج- في السؤالين: الثالث، والرابع يقوم المعلم/المعلمة بشرح كيفية الإجابة عن هذين السؤالين من خلال مثالين توضيحيين:

أ-المثال الأول:

الرقم	الكلمة	
	يلوحون	الكلمة المشابهة في المعنى لكلمة (يلوحون) هي (يشيرون)، فنقوم بوضع خط تحتها.
١-	يضحكون	
٢-	يشيرون	
٣-	يسكنون	
٤-	يجلسون	

ب-المثال الثاني:

الرقم	الكلمة	
١-	الصقر	الكلمة الغريبة عن بقية الكلمات هي (النمر)، فنضع تحتها خطاً.
٢-	النسر	
٣-	النمر	
٤-	العصفور	
٥-	الغراب	

وقد يشرح المعلم/ المعلمة ما ذكر في (أ، ب) على السبورة، والأفضل من ذلك أن يعرضهما من خلال لوحتين يتم لصقهما على السبورة، أو من خلال شفافيتين.

٥ً – توجيه التلامذة إلى القيام بقراءة النص قراءة صامتة، ومن ثم البدء بالإجابة عن الأسئلة.

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

اِقْرَأ النص التالي بتمعن، ثم أَجِبْ عن الأسئلة التي تليه:

"محمودٌ تلميذٌ بالصَّفِ الرَّابعِ، يُحِبُّ تلاميذَ مدرستِهِ ويحبُّونَهُ، فهو مجتهدٌ، ويمتدحُه المعلمونَ على اجتهادِهِ. لكنَّ محموداً كان يرتكبُ خطأً عندما يذهبُ إِلى المدرسةِ ويعودُ مِنْها ماشياً، حيثُ كانَ يمشي وسطَ الشَّارعِ ولا يمشي على الرَّصِيفِ.

وبينما كانَ عائداً ذاتَ يومٍ مِنَ المدرسةِ، مَرَّتْ سيارةٌ مسرعةٌ لم يستطعْ سائِقُها السَّيطرةَ عليها، فكَادتْ أَنْ تُصيبَهُ إِصابةً قاتِلةً لولا أَنَّ السَّائِقَ اِنْحَرفَ بالسَّيَّارةِ وارْتَطَمَتْ بالرَّصِيْفِ.

نجا محمود من الموت بأعجوبة كبيرة، فحمد الله وأقسم أن يمشي على الأرصفة منذ اليوم".

الأسـئلة

السؤال الأول: اضبط بالشكل المقطع الأخير من النص السابق، وهو:

نجا محمود من الموت بأعجوبة كبيرة، فحمد الله وأقسم أن يمشي على الأرصفة منذ اليوم.

السؤال الثاني: اِقْرَأ كل سؤال من الأسئلة التالية، وَضَعْ خطاً تحت الإجابة الصحيحة.

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	لماذا كان المعلمون يحبون محموداً؟	أ- لأنه مجتهد. ب-لأنه محبوب. ج- لأنه مؤدب.
٢-	ما الخطأ الذي كان محمود يرتكبه؟	أ- يمشي على رصيف الشارع. ب-يمشي وسط الشارع. ج-يحب طلاب مدرسته.
٣-	لماذا نجا محمود من الموت؟	أ- لأن السائق انحرف بالسيارة. ب-لأن السائق فقد السيطرة عليها. ج- لأن السيارة مرت مسرعة.
٤-	ماذا أقسم محمود؟	أ- أن لا يعود ماشياً. ب-أن يمشي على الأرصفة. ج- أن لا يركب سيارة.
٥-	ما الموضوع الأساسي في القصة؟	أ- خطر المشي وسط الشارع. ب-خطر ركوب السيارات. ج-خطر الإصابة القاتلة.

السؤال الثالث: في الجدول التالي خمس كلمات أساسية. والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات الأربع التي تحت كل كلمة أساسية، وتضع خطاً تحت الكلمة المشابهة في المعنى للكلمة الأساسية.

الخيارات	الكلمات الأساسية				
	(١) يحب	(٢) مجتهد	(٣) يمتدحه	(٤) السيطرة	(٥) أقسم
١	يبغض	مسرع	يبعده	الضبط	وزع
٢	يعشق	قوي	يثني عليه	السرعة	بعثر
٣	يزور	متفوق	يهمله	السفر	أحجم
٤	يمشي	غني	يتركه	السمو	حلف

السؤال الرابع: في الجدول التالي خمس كلمات أساسية. والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات الأربع التي كُتِبَتْ تحت كل كلمة أساسية، وتضع خطاً تحت الكلمة الغريبة في المعنى عن الكلمات الأخرى.

الخيارات	الكلمات الأساسية				
	(١) سيارة	(٢) اليوم	(٣) ضحك	(٤) مؤدب	(٥) انحرف
١	طائرة	أمس	ابتسم	ذكي	استقام
٢	سفينة	غداً	عبس	مهذب	ابتعد
٣	تلفاز	البارحة	فرح	مربى	تجنب
٤	زورق	جنوب	قهقه	خلوق	اقترب

انتهت الأسئلة

رابعاً – اختبار الكتابة

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في هذه المهارة اللغوية (الكتابة)، ويشمل كلاً من: التعبير، والإملاء، والخط، استناداً إلى معرفة مدى تمكنهم من المهارات التالية:

١- استخدام التركيب اللغوي المناسب.

٢- تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.

٣- تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.

٤- استعمال علامات الترقيم.

٥- كتابة كلمات من الذاكرة.

٦- الكتابة بخط واضح و جميل.

ويتألف الاختبار من ستة أسئلة، يقيس كل واحد منها مهارة من المهارات المذكورة أعلاه حسب التسلسل المذكورة فيه.

ونلفت انتباه الزميلات والزملاء الأكارم إلى أهمية التقيد بالإرشادات التالية قبل تطبيق الاختبار:

١ً - إن الزمن المخصص لتطبيق الاختبار هو حصة دراسية واحدة.

٢ً - التأكد من قيام التلامذة بملء البيانات الموجودة في أعلى صفحة الاختبار، وهي: كتابة اسم المدرسة، واسم التلميذ/التلميذة، والجنس (ذكر- أنثى).

٣ً - قيام المعلم/المعلمة بشرح و توضيح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار، كما هو مبين أدناه:

أ- في السؤال الأول: يبين المعلم/ المعلمة للتلامذة كيفية قيامهم بالإجابة عن هذا السؤال من خلال عرضه (لوحة – بطاقة – شفافية)، أو كتابة المثال التالي على السبورة وشرحه:

الرقم	الخيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الخيارات
١-	أنا نحن هم	....عاهدت المعلم على الجد والاجتهاد	٢-	في السنة اثنا عشر....	شهراً أسبوعاً يوماً

الخيار الصحيح في الجملة الأولى (أنا)؛ فنكتبه في المكان المناسب، أو نضع خطاً تحته. و الخيار الصحيح في الجملة الثانية (شهراً)؛ فنكتبه في المكان المناسب، أو نضع خطاً تحته.

ب-في السؤال الثاني: يشرح المعلم/ المعلمة للتلامذة كيفية قيامهم بحل هذا السؤال، وذلك بقيامه بما قام به في السؤال الأول من خلال المثال التالي:

الرقم	الكلمات	الجملة
١-	حقوقهم – المشروعة – العرب.	يناضل العرب لنيل حقوقهم المشروعة.

ج- في السؤال الثالث: يوضح المعلم/ المعلمة للتلامذة كيفية قيامهم بحل هذا السؤال، وذلك بشرحه المثال التالي:

الرقم	الكلمات المبعثرة	الجملة
١-	لا – المدرسة – أنا – عن – أتأخر – دوام	أنا لا أتأخر عن دوام المدرسة.

د- في السؤال الرابع: يشرح المعلم/ المعلمة للتلامذة المثال التالي:

سَأَلَني المعلمُ [:] هَلْ كَتَبْتَ وظائِفَكَ [.] وحَفِظْتَ دروسَكَ [؟] فَأَجَبْتُه [:] نَعَمْ [.]

هـ- في السؤال الخامس: يقوم المعلم/المعلمة بإملاء الكلمات التالية على التلامذة:

" ١- إله ٢- دعا ٣- ابتداءً ٤- سأل ٥- أولئك ٦- شواطئ ٧- تباطؤ ٨- جزءاً"

ويطلب إليهم كتابة كل كلمة في المكان المخصص لها. وتتم قراءة الكلمات السابقة كلمةً كلمة بصوت واضح و مسموع وبسرعة مناسبة. ومع هذا تتم قراءة الكلمات مرةً ثانية حتى يتسنى للتلامذة كتابة ما فاتهم أو تصحيح ما كتبوا.

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

السؤال الأول: اِخْتَرِ الكلمة المناسبة، وَضَعْهَا مكان النقاط لتكملة الجمل التالية:

الرقم	الخيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الخيارات
١-	أنت أنا نحن	..... أحب الوطن و القائد.	٦-	في الأسبوع سبعة	أياماً يوم أيام
٢-	هم أنتم نحن	..... عدنا من الملعب متعبين.	٧-	تناولت طعام الفطور	مساءً صباحاً ظهراً
٣-	اللذان اللتان الذين	..... سافرا هما خالد وسعيد.	٨-	ربح الفائز جائزة	ذهبية ذهب ذهبي
٤-	هذا هؤلاء هذان	..... الجنود منتصرون.	٩-	تغيب الشمس	فوق الأفق أمام الأفق وراء الأفق
٥-	خلف أمام تحت	..... الأرض يوجد نفط.	١٠-	يسكن البدو في بيوت من	الشَّعْر الشِّعْر الشُّعُور

السؤال الثاني: اِسْتَخْدِمِ الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية في جملة مفيدة. ويمكنك أن تضيف من عندك إلى الكلمات المذكورة كلمات تساعدك في تأليف كل جملة:

الرقم	الكلمات	الجمل
١-	المدرسة – تلاميذ – المعلم	
٢-	الشتاء – الأمطار – تهطل	
٣-	التلاميذ – مدرسية – رحلة	
٤-	الأشجار – الربيع – تزهر	
٥-	البرق – نرى – رعد	

السؤال الثالث: كَوِّنْ جملة مفيدة من الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية دون زيادة أو نقصان:

الرقم	الكلمات المبعثرة	الجمل
١-	العرب- اليهود- تشرين- انتصر- في- حرب- على	
٢-	فصل- الطيور- الربيع- تغرد- بقدوم- ابتهاجاً	
٣-	شتاءً- صيفاً- الفلاح- ويجني- يزرع- أرضه- محصولها	
٤-	زيارة- التلاميذ- مكتبة- المعلم- ذهب- الأسد- مع- إلى	
٥-	التلامذة- المدرسة- على- المتفوقين- الجوائز- وزعت	

السؤال الرابع: اِقْرَأ المقطع التالي، ثم ضَعْ علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة :

"قالَ يزن ☐ما أجملَ الثَّلجَ ☐ فسألَهُ أُسامةُ ☐ وأينَ رأَيْتَهُ ☐ فأجابَهُ يزن ☐ذَهبْتُ مع أسرتِي إلى بلودانَ ☐ولَعِبْتُ معهُم بالثَّلْجِ ☐ ثُمَّ عُدْنا إلى البيتِ مَسْرورين ☐"

السؤال الخامس: أُكْتُبْ كل كلمة أمليها عليكم في المكان المخصص لها في الجدول التالي:

١	٢	٣	٤
٥	٦	٧	٨

السؤال السادس: أُكْتُبْ بخط النسخ العبارة التالية:

أنا تلميذ/ة في الصف الرابع الأساسي.

....

انتهت الأسئلة

مفتاح تصحيح الاختبارات القبلية

أولاً – مفتاح تصحيح اختبار الاستماع

<table>
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="3">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td>١ -</td><td colspan="3">يكتب التلميذ المجتهد وظائفه، ويحفظ دروسه.</td><td>ست درجات
تعطى درجة واحدة لكل كلمة صحيحة</td></tr>
<tr><td>٢ -</td><td colspan="3">أي اسم ثلاثي</td><td>ثلاث درجات
درجة لكتابة الاسم، ودرجة لرسم المربع أو المستطيل حول الاسم، ودرجة لوضع الدائرة حول الشكل الموضوع حول الاسم.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">٣ -</td><td>القائمة الأولى</td><td>القائمة الثانية</td><td>القائمة الثالثة</td><td rowspan="5">ست درجات
تعطى درجتان لكل اختيار صحيح</td></tr>
<tr><td>قال</td><td>بستان</td><td>برتقال</td></tr>
<tr><td>نطق</td><td>نهر</td><td>موز</td></tr>
<tr><td>لعب</td><td>مسبح</td><td>تفاح</td></tr>
<tr><td>تحدث</td><td>بحر</td><td>خيار</td></tr>
<tr><td rowspan="5">٤ -</td><td colspan="3">١- رأى سعيد وهو عائد من المدرسة عجوزاً كبيرةً في السن تجلس على طرف الطريق.</td><td rowspan="5">عشر درجات
تعطى درجتان لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td colspan="3">٢- بدا على العجوز التعب و الإعياء.</td></tr>
<tr><td colspan="3">٣- كان إلى جانب العجوز سلة مليئة بالفواكه والخضروات.</td></tr>
<tr><td colspan="3">٤- كانت العجوز تمشي إلى جانبه و هي تدعو له.</td></tr>
<tr><td colspan="3">٥- يقبل من التلامذة أي عنوان مناسب.</td></tr>
<tr><td colspan="4">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

ثانياً – مفتاح تصحيح اختبار المحادثة (الكلام)

<table>
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="5">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td rowspan="4">١ً –</td><td>١</td><td>٢</td><td>٣</td><td>٤</td><td>٥</td><td rowspan="4">خمس درجات
تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>شمعة</td><td>حصان</td><td>لعبة</td><td>قلم</td><td>ذئب</td></tr>
<tr><td>٦</td><td>٧</td><td>٨</td><td>٩</td><td>١٠</td></tr>
<tr><td>ريشة</td><td>ظفر</td><td>هدهد</td><td>رمان</td><td>غزال</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٢ً –</td><td colspan="5">١- (أ–ديك)، (ب–بقرة)، (ج–سمكة)، لا يحاسب التلامذة على الترتيب.</td><td rowspan="7">عشر درجات
١) تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة في البندين الأول والسادس.
٢) تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في كل من البند: الثاني والثالث والخامس.
٣) تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في (أ) ومثلها في (ب) في البندين الرابع و السابع.</td></tr>
<tr><td colspan="5">٢- يقبل من التلامذة: "طير، طائر"، أو "منطاد".</td></tr>
<tr><td colspan="5">٣- ستة أشخاص.</td></tr>
<tr><td colspan="5">٤- (أ) البنت الأولى: تنفخ البالون.
(ب) البنت الثانية: تركب الدراجة.
ويمكن تبديل الإجابتين.</td></tr>
<tr><td colspan="5">٥- إذا استمرت البنت في نفخ البالون، فإنه سينفجر.</td></tr>
<tr><td colspan="5">٦- (أ– سيارة)، (ب– شاحنة)، (ج– جرار).</td></tr>
<tr><td colspan="5">٧- (أ) السفينة: تسير في البحر.
(ب) الطيارة: تسير (تطير) في الهواء.</td></tr>
<tr><td>٣ً –</td><td colspan="5">يراعى في هذا السؤال:
أ- التقيد بموضوع الصورة.
ب–سلامة الكتابة.
ج– استعمال علامات الترقيم.
د- خيال التلميذ.
هـ- ثروة المفردات.
و- التنوع في استعمال الأساليب اللغوية.</td><td>خمس درجات</td></tr>
<tr><td>٤ً –</td><td colspan="5">مقابلة شفهية لكل تلميذ/ة على حدة، ويراقب المعلم/ة سلامة نطق الحروف، ويضع الدرجة المناسبة.</td><td>خمس درجات</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="5">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

ثالثاً – مفتاح تصحيح اختبار القراءة

<table dir="rtl">
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="6">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td>١ً –</td><td colspan="6">نَجَا مَحْمُودٌ مِنَ الْمَوْتِ بِأُعْجُوْبَةٍ كَبِيْرَةٍ، فَحَمَدَ اللهَ وَأَقْسَمَ أَنْ يَمْشِيَ عَلَى الأَرْصِفَةِ مُنْذُ اليَوم.</td><td>عشر درجات
تحسم نصف درجة عن كل خطأ في ضبط الشكل على ألا يحسب في الكلمة الواحدة أكثر من خطأين.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">٢ً –</td><td>الرقم</td><td colspan="5">الإجابات الصحيحة</td><td rowspan="6">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="5">(ج) أو لأنه مؤدب.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="5">(ب) أو لأنه يمشي وسط الشارع.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="5">(أ) أو لأن السائق انحرف بالسيارة.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="5">(ب) أو أقسم أن يمشي على الأرصفة.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="5">(أ) أو خطر المشي وسط الشارع.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٣ً –</td><td rowspan="2">الخيارات</td><td colspan="5">الكلمات الأساسية</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>(١)
يحب</td><td>(٢)
مجتهد</td><td>(٣)
يمتدحه</td><td>(٤)
السيطرة</td><td>(٥)
أقسم</td></tr>
<tr><td>١</td><td></td><td></td><td></td><td>الضبط</td><td></td></tr>
<tr><td>٢</td><td>يعشق</td><td></td><td>يثني عليه</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٣</td><td></td><td>مجد</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٤</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>حلف</td></tr>
<tr><td colspan="6">الكلمات المشابهة في المعنى هي: (يعشق– مجد– يثني عليه– الضبط– حلف)، فتوضع تحتها خطوط.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٤ً –</td><td rowspan="2">الخيارات</td><td colspan="5">الكلمات الأساسية</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>سيارة</td><td>اليوم</td><td>ضحك</td><td>مؤدب</td><td>انحرف</td></tr>
<tr><td>١</td><td></td><td></td><td></td><td>ذكي</td><td></td></tr>
<tr><td>٢</td><td></td><td></td><td>غضب</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٣</td><td>تلفاز</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٤</td><td></td><td>جنوب</td><td></td><td></td><td>اقترب</td></tr>
<tr><td colspan="6">الكلمات المخالفة في المعنى هي: (تلفاز– جنوب– غضب– ذكي– اقترب)، فتوضع تحتها خطوط.</td></tr>
<tr><td colspan="7">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

رابعاً – مفتاح تصحيح اختبار الكتابة
(التعبير و الإملاء و الخط)

<table>
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="4">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td rowspan="7">١ً –</td><td>الرقم</td><td>الخيارات الصحيحة</td><td>الرقم</td><td>الخيارات الصحيحة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td>أنا</td><td>٦</td><td>أيام</td></tr>
<tr><td>٢</td><td>نحن</td><td>٧</td><td>صباحاً</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>اللذان</td><td>٨</td><td>ذهبية</td></tr>
<tr><td>٤</td><td>هؤلاء</td><td>٩</td><td>وراء الأفق</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>تحت</td><td>١٠</td><td>الشَّعْر</td></tr>
<tr><td colspan="4">تعد الإجابة صحيحة إذا وضع خط تحت الخيار الصحيح أو كتب في المكان المناسب.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٢ً –</td><td>الرقم</td><td colspan="3">الجمل المفيدة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="3">المعلم يحب تلاميذ المدرسة.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="3">تهطل الأمطار في فصل الشتاء.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="3">ذهب التلاميذ في رحلة مدرسية.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="3">تزهر الأشجار في فصل الربيع.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="3">نرى البرق قبل أن نسمع الرعد.</td></tr>
<tr><td colspan="4">يقبل من التلامذة أي جملة أخرى صحيحة على أن تتضمن الكلمات المفتاحية فيها.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٣ً –</td><td>الرقم</td><td colspan="3">الجمل الصحيحة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="3">انتصر العرب على اليهود في حرب تشرين.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="3">تغرد الطيور ابتهاجاً بقدوم فصل الربيع.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="3">يزرع الفلاح أرضه شتاءً و يجني محصولها صيفاً.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="3">ذهب التلاميذ مع المعلم في زيارة إلى مكتبة الأسد.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="3">وزعت المدرسة الجوائز على الطلبة المتفوقين.</td></tr>
<tr><td colspan="4">يقبل من التلامذة أي جملة أخرى صحيحة على ألا يحدث في كلمات الجملة أي زيادة أو نقصان.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="1">٤ ً –</td><td colspan="4">علامات الترقيم المناسبة هي:
قال يزن : ما أجمل الثلج ! فسأله أسامة : وأين رأيته ؟
فأجابه يزن : ذهبت مع أسرتي إلى بلودان ، ولعبت معهم
بالثلج ، ثم عدنا إلى البيت مسرورين .</td><td>أربع درجات
تعطى نصف درجة لكل
إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٥ ً –</td><td>١</td><td>٢</td><td>٣</td><td>٤</td><td rowspan="4">أربع درجات
تعطى نصف درجة لكل
إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>إله</td><td>دعا</td><td>ابتداءً</td><td>سأل</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٦</td><td>٧</td><td>٨</td></tr>
<tr><td>أولئك</td><td>شواطئ</td><td>تباطؤ</td><td>جزءاً</td></tr>
<tr><td>٦ ً –</td><td colspan="4">أنا تلميذ/ة في الصف الرابع الأساسي.</td><td>درجتان</td></tr>
<tr><td colspan="5">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

الملحق رقم (٥)

البرنامج التعليمي لتنمية المهارات اللغوية
(الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)

بسم الله الرحمن الرحيم

يهدف هذا البرنامج التعليمي إلى تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، المحادثة "الكلام"، القراءة، الكتابة) لدى تلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى في المدارس الرسمية للتعليم الأساسي في محافظة دمشق.

ويتألف البرنامج من أربع وحدات تعليمية، خُصِّصَتْ كلٌّ وحدة لمهارة لغوية. وقد تضمنت كل وحدة: الزمن المخصص، والنص المقرر، والأهداف، واستراتيجية تعليمها، والنشاط البيتي، واستراتيجية تعليمه.

وإذا كان البرنامج قد خص كل فن لغوي بوحدة مستقلة، فإن ذلك لا يعني أن المهارات اللغوية منفصلة عن بعضها؛ بل هي متداخلة ومتكاملة ومترابطة تؤثر بعضها في بعضها الآخر. وما كان هذا التقسيم إلا لتوجيه العناية والاهتمام والتركيز في كل وحدة على مهارة من المهارات اللغوية. ومن هنا فقد عُنِيَ البرنامج التعليمي بالتكامل والترابط بين المهارات اللغوية؛ فغالباً ما يكون المستمع الجيد متحدثاً جيداً، والمتحدث الجيد قارئاً جيداً، والقارئ الجيد كاتباً جيداً.

وقد خُصِصَتْ حصتان دراسيتان للمهارات الفرعية لكل مهارة لغوية، إحداهما: لتعليمها، والثانية لحل التدريبات التي يتضمنها النشاط البيتي، ما عدا الوحدة التعليمية الرابعة المخصصة لمهارات الكتابة (التعبير والإملاء والخط)؛ فقد قسمت إلى جزأين: أولهما للتعبير، وثانيهما للإملاء والخط، ولكل جزء حصتان دراسيتان.

وانطلقت استراتيجية التعليم في البرنامج من مبدأ أساسي في تعلم المهارات وتعليمها، ولاسيما اللغوية منها مفاده الانطلاق من معرفة المهارة والتدرب عليها باستمرار إلى أن يتم اكتسابها، ومن ثم تتحول إلى عادة لغوية يؤديها المتعلم بإتقان في أقصر وقت، وأقل جهد ممكنين.

وتجدر الإشارة إلى أن استراتيجية التعليم في هذا البرنامج، ما هي إلا دليل عمل للزميلات والزملاء الذين يرغبون في تطبيقه.

الوحدة التعليمية الأولى

مهارة الاستماع	
عدل المأمون	الكتاب المقرر – الجزء الثاني – صفحة ٧٤

أولاً – الزمن المخصص: حصتان دراسيتان.

ثانياً – النص المقرر: قصة عدل المأمون.



ثالثاً – الأهداف:

يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق الأهداف التالية:

١– تكرار جمل مضبوطة بالشكل كما استمعوا إليها.

٢– تنفيذ تعليمات شفوية توجه إليهم.

٣– الاستيعاب السمعي للمفردات، ويتمثل في:

أ– تحديد معاني مفردات وردت في النص (القصة التي سيستمع إليها التلامذة).

ب– ذكر أضداد مفردات وردت في النص (القصة التي سيستمع إليها التلامذة).

ج– تمييز الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات.

٤– الاستيعاب السمعي للفِكَر، ويتمثل في الإجابة عن أسئلة تتعلق بالمضمون.

رابعاً – استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):

١ً – الجانب النظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بأهداف الوحدة التعليمية.

٢- تهيئة التلامذة للاستماع الجيد، والتأكد من ذلك.

٣- تهيئة أذهان التلامذة للقصة التي سيستمعون إليها، وذلك من خلال قيام المعلم/ المعلمة بمناقشة التلامذة في أسئلة بسيطة، من مثل:

أ- ما الصفات التي يجب أن يتصف بها الحاكم الجيد؟

ب- بماذا اشتهر الخليفة عمر بن الخطاب؟

والآن ستستمعون إلى قصة تتحدث عن عدل أحد الخلفاء، فانتبهوا إليها.

٢ً – الجانب العملي، ويتضمن:

١- **استماع التلامذة للقصة التالية** وفق أحد الأسلوبين التاليين:

أ- رواية المعلم/المعلمة للقصة.

ب- الاستماع إليها من المسجلة.

ويراعى الحرص الشديد على أن يكون الصوت واضحاً، ومسموعاً من التلامذة جميعاً، ومنفذاً بسرعة مقبولة.

أما القصة التي سيستمع إليها التلامذة، فهي:

"**المأمونُ خليفةٌ عباسِيٌّ، عُرِف بِحُبِ العِلْمِ والعَدْلِ، وكانَ لهُ مَجْلسَانِ: أحدُهُما للتدارسِ مع العلماءِ، والثاني لإنصافِ المظلوميْن.**

وفي أحدِ الأيامِ دخلتْ امرأةٌ إلى مِجْلِسِهِ، فَألقتْ عَلَيْهِ التَحِيَّةَ، فَرَدَّ عليها التَحِيَّةَ، وسأَلَها ما خطبُكِ يا امْرَأَة؟

فَقَالَتِ المرأةُ: يا أميرَ المؤمنين لَقَدْ وَلاَّكَ الله أَمْرَ النَّاسِ للْعَدْلِ بَيْنَهُم، وإنَّنِي جِئْتُ أَشْكو إليْك ظَالِماً اغتصبَ أَرْضِي وَشَرَّدَ أَبْنَائي: فَقَالَ الخَلِيْفَةُ: فَمَنْ هُوَ؟ فَقَالت المَرْأَةُ: إنَّه ابْنُكَ العبَّاسُ الذي يَقِفُ إلَى جَانِبِكَ. فَأَوْمَأَ الخَلِيْفَةُ إلَى ابْنِهِ أَنْ يَجْلِسَ إلَى جَانِبِ المَرْأة لِيَقْضِيَ بيْنَهُمَا. ثُمَّ طَلَبَ أَنْ يَذْكُرَ كُلٌّ مُنْهُمَا حُجَتَهُ. فَعَرَضَتِ المَرْأَةُ قَضِيَّتَها، وَأَخذَ صَوْتُها يَعْلُو صَوْتَ العَبَّاس، فَقَالَ لَها أَحَدُ الحَاضِرِيْنَ: إنَّكَ بَيْنَ يَدَيِّ الخَلِيْفَةِ، وَإِنَّكِ تُكَلِّمِيْنَ الأَمِيْرَ، فَاخْفِضِي صَوْتَكِ. فَقَالَ لَهُ المَأْمُوْنُ: دَعْهَا، فَإِنَّ الحَقَّ أَنْطَقَهَا، وَالْبَاطِلَ أَخْرَسَه.

وَبَعْدَ الانْتِهَاءِ مِنْ اسْتِمَاعِ الخَلِيْفَةِ إلَيْها قَضَى بِردِّ الأَرْضِ إلى المَرْأَةِ، وَطَلَبَ إلى ابْنِهِ أَنْ يَعْتَذِرَ لَهَا.

شَكَرَتِ المَرْأَةُ الخَلِيْفَةَ عَلَى إِنْصَافِهَا، وَدَعَتْ لَهُ دُعَاءً جَمِيْلاً". (الكتاب المقرر ــ لغتي الجميلة – الجزء الثاني ــ ص٧٤).

٢-توجيه الأسئلة التالية إلى التلامذة:

أ- عَمَّ تتحدث القصة التي استمعتم إليها؟

ب- ما المجلسان اللذان كانا للخليفة المأمون؟

ج-لماذا جاءت المرأة إلى مجلس المأمون؟

د ـــ ما معنى كلمة (اغتصب)؟

هـــ من الذي اغتصب أرض المرأة؟

و ـــ ماذا قال الخليفة لمن طلب إلى المرأة أن تخفض صوتها؟

ز ـــ بماذا قضى المأمون؟

م ـــ ماذا فعلت المرأة بعد أن أنصفها المأمون؟

ط ـــ ما الدرس الذي نتعلمه من هذه القصة؟

٣- إجراء التدريبات التالية:

أ- ترتيب الفكر التالية حسب ورودها في القصة.

- شُكْرُ المرأة للخليفة، ودعاؤها له دعاءً جميلاً.
- إصدار المأمون حكمه في القضية.
- استماع الخليفة المأمون إلى المتخاصمين.

ب- تكرار التلامذة – فرادى – للجملة التالية بعد الاستماع إليها: " شكرت المرأة الخليفة على إنصافها، ودعت له دعاءً جميلاً".

ج-مناقشة التلامذة في معاني المفردات التالية: (أومأ – أشار – يقضي – حجته – دعها).

د- مناقشة التلامذة في أضداد الكلمات التالية: (العلماء – إنصاف – المظلومون – اخفضي).

هـــ مناقشة التلامذة في الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات مثل: (العلماء – الطلبة – الأطباء – التلامذة – المعلمون).

و- تكليف أحد التلامذة بالخروج إلى السبورة، وتثبيت لوحة القصة، والتعليق عليها.

ز- تكليف عدد من التلامذة بالخروج إلى السبورة والتعليق على لوحة القصة .

ح-تكليف عدد من التلامذة بتمثيل القصة.

٤- عملية التقويم مستمرة وتواكب الخطوات السابقة.

٥-توزع على التلامذة أوراق تتضمن النشاط البيتي الذي ينبغي أن يقوموا به في بيوتهم.

ويتضمن النشاط البيتي:

أ- قصة يطلب إلى التلامذة قراءتها.

ب- تدريبات تعزز ما اكتسبه التلامذة من مهارات فن الاستماع.

النشاط البيتي لمهارة الاستماع

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

أولاً – اقرأ القصة التالية بتمعن:

"سَمِعَتِ القِطَّةُ الصَّغِيْرَةُ تَغْرِيْدَ الطُّيُوْرِ فِي الصَّبَاحِ البَاكِرِ، فَاسْتَيْقَظَتْ وَنَظَرَتْ حَوْلَهَا فَلَمْ تَجِدْ أُمَّهَا، فَعَرَفَتْ أَنَّهَا خَرَجَتْ تَبْحَثُ لَهَا عَنِ الطَّعَامِ.

بَعْدَ قَلِيْلٍ عَادَتِ الأُمُّ دُوْنَ شَيْءٍ، فَدُهِشَتِ الصَّغِيْرَةُ، وَبَدَا عَلَى عَيْنَيها العتبَ. فَسَأَلَتْ أُمَّهَا: لِمَاذَا لَمْ تُحْضِرِي لِي طَعَاماً؟ أَجَابَتِ الأُمُّ: إِنَّ الطَعَامَ لا يُوْجَدُ دَائِماً، فَمَرَّةً نَجِدُهُ بِسُهُوْلَةٍ، وَمَرَّةً أُخْرَى لا نَعْثُرُ عَلَيْهِ إِلاَّ بِصُعُوْبَةٍ بَالِغَةٍ. وَمَا أَكْثَرَ القِطَطَ الجَائِعَةَ!

زَحَفَتِ القِطَّةُ الصَّغِيْرَةُ، وَأَلْقَتْ نَفْسَهَا فِي حِضْنِ أُمِّها، وَهِيَ تَمُوْءُ بِحُزْنٍ لِشِدَّةِ جُوْعِهَا".

ثانياً – أجب – بقلم الرصاص – عن الأسئلة التالية دون الرجوع إلى القصة.

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١	عن أي شيء تتحدث القصة؟	....
٢	ماذا سمعت القطة الصغيرة في الصباح؟	....
٣	وماذا فعلت حين استيقظت من نومها؟	....
٤	ولماذا دهشت حين عادت أمها؟	....
٥	وماذا فعلت بعد حوارها مع أمها؟	....

٦ **اِقْرَأ المقطع الأخير من القصة السابقة، وأَعِدْ كتابته دون أن تنظر إليه.**

....

٧ ــ رتِّبِ الفِكَرَ التالية حسب ورودها في القصة السابقة:

- إلقاء القطة الصغيرة نفسها في حضن أمها.
- استيقاظ القطة الصغيرة، وعدم وجود أمها.
- عودة القطة الأم دون أن تحضر طعاماً.

٨– اِقْرَأ المفردات التالية ثم اُكْتُبْ معنى كل كلمة إلى جانبها:

الرقم	الكلمة	معناها
١	تَبْحَثُ	
٢	نَعْثُر	
٣	خَرَجَت	
٤	أَلْقَت	

٩– اِقْرَأ الكلمات الآتية ، ثم اُكْتُبْ أضدادها:

الرقم	الكلمة	ضدها
١	الصَّبَاح	
٢	اسْتَيْقَظَت	
٣	بَدَا	
٤	سُهُوْلَة	

١٠– اِقْرَأ الكلمات التالية، ثم ضَعْ إشارة(√) تحت الكلمة الغريبة عن الكلمات الأخرى:

الكلمات	تَغْرِيْد	زَقْزَقَة	مُوَاء	زَحْف
الإجابة				

خامساً – استراتيجية التعليم (الحصة الثانية):

١ ً – الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط (قراءة القصة، والإجابة عن أسئلتها).

٢- تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢ ً – الجانب العملي:

١- عرض القصة على التلامذة وفق أحد الأساليب التالية:

أ- الاستماع إلى القصة من المعلم/ المعلمة.

ب-الاستماع إلى القصة من المسجلة.

ج- الاستماع إلى القصة من تلميذ / تلميذة يقوم بقراءتها قراءة صحيحة معبرة.

٢- مناقشة التلامذة في أسئلة النشاط سؤالاً سؤالاً، وتصحيح أخطائهم، وتشجيعهم على المشاركة في الإجابات.

٣- عرض الإجابات الصحيحة على التلامذة وفق أحد الأساليب التالية:

أ- كتابة الإجابة الصحيحة على السبورة.

ب-عرض الإجابة الصحيحة على بطاقة توضع في لوحة جيبية/ وبرية....

٤- تكليف التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم.

٥- قيام المعلم/ المعلمة بتدريب التلامذة على تنفيذ التعليمات الشفوية التي توجه إليهم.

٦- قيام المعلم/ المعلمة بتدريب التلامذة على التكرار الصحيح لجمل يستمعون إليها.

٧- قيام المعلم/ المعلمة بتدريب التلامذة على القيام بتمثيل القصة.

٨- إن تنفيذ الخطوات الثلاث السابقة منوط بالوقت المتبقي من الزمن المخصص للحصة.

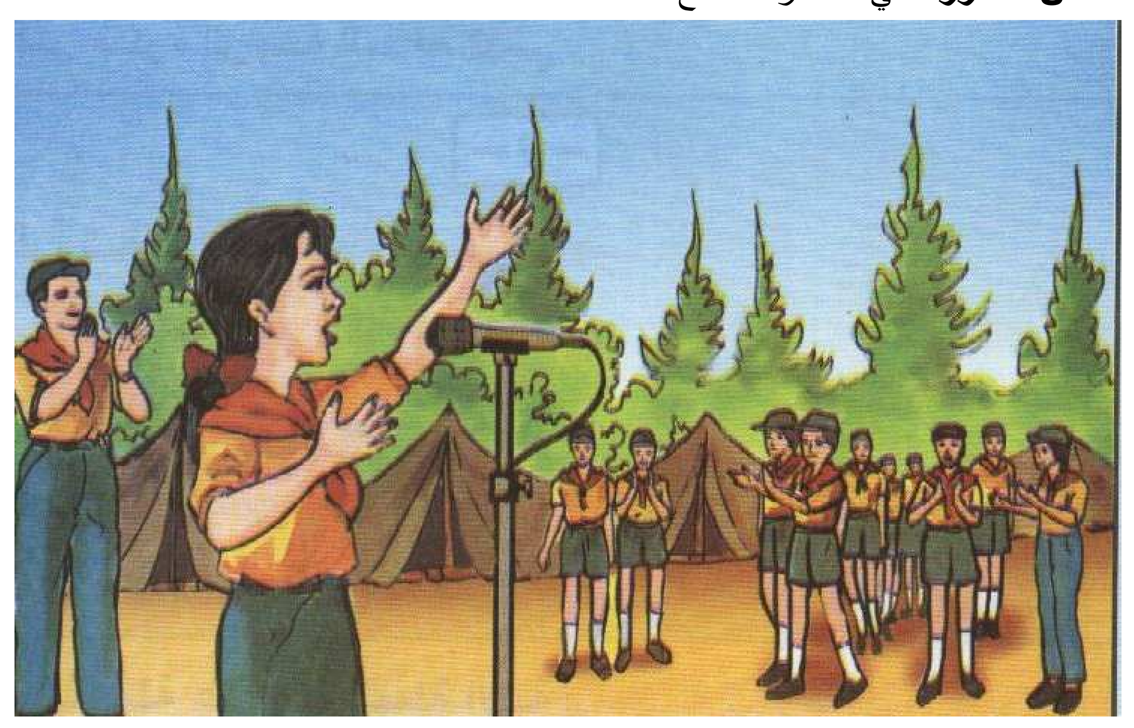
٩- قيام المعلم/ المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة، لإجراء تدريبات علاجية تساعد التلامذة على التخلص منها، وتنمي مهارات فن الاستماع لديهم.

الوحدة التعليمية الثانية

مهارة المحادثة (الكلام)	
في معسكر الطلائع	الكتاب المقرر – الجزء الثاني – صفحة١٢٦

أولاً – الزمن المخصص: حصتان دراسيتان.

ثانياً – النص المقرر: "في معسكر الطلائع".



ثالثاً – الأهداف:

يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق ما يلي:

١- النطق السليم للحروف الهجائية والكلمات والجمل.

٢- تسمية أشياء مألوفة.

٣- الاستجابة لصورة، ويتضمن هذا الهدف:

أ- تسمية أشياء و حيوانات و أناس مختلفين.

ب- إدراك المفاهيم الاتجاهية و المكانية.

ج- إدراك المفاهيم الكمية.

د- الإخبار عما يحدث.

هـ توقع الحوادث.

و- تصنيف الأشياء.

ز- فهم المشكلات.

ح- رواية قصة عن صورة تعرض عليهم.

رابعاً – استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):

١ً – الجانب النظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بالأهداف المنشودة.

٢- التمهيد لتهيئة أذهان التلامذة وإثارتهم لمتابعة الدرس، وذلك عن طريق مناقشة بعض الأسئلة البسيطة معهم.

٢ً – الجانب العملي، ويتضمن:

١- توجيه بعض الأسئلة للتلامذة لتدريبهم على النطق السليم للحروف والكلمات، من مثل:

أ- ما اسمك؟ من أصدقاؤك في الصف؟ عَدِّدْ أسماءهم.

ب- ما اسمك؟ ما اسم والدك؟ ما أسماء أخوتك وأخواتك؟

٢- عرض عدد من الصور على التلامذة، وسؤالهم عن مسمياتها. ومن ذلك مثلاً:

أ- ما اسم هذا النبات؟ (ثوم – بقدونس).

ب-ما اسم هذا الحيوان؟ (ذئب – ثعلب – حصان – ضبع – ظبي).

ج- ما اسم هذا الطائر؟ (نسر – عصفور – غراب – هدهد).

د- ما اسم الحشرة التي نراها في هذه الصورة؟ (ذبابة).

هـ- ماذا أحمل في يدي؟ (مسطرة).

و- ما عدد النوافذ الموجودة في غرفة الصف؟ (نافذة، نافذتان، ثلاث نوافذ....).

ز- من يعطينا كلمة تبدأ بحرف السين؟ (سامي، سعيد، ساعة....).

٣- يستمع المعلم/المعلمة باهتمام كبير إلى إجابات التلامذة، ويثني على المجيدين، ويناقش المخطئين ويصحح الأخطاء، ويحرص على النطق الواضح والسليم، وإخراج الحروف من مخارجها دون تكلف أو تصنع. فالمعلم/ المعلمة قدوة للتلامذة يحاكونه في كل شيء.

٤- يجري المعلم/المعلمة تقويماً مرحلياً ليقف على مدى سلامة نطق التلامذة للحروف والكلمات، ومن مثل ذلك مثلاً:

أ- من يعطينا كلمة تبدأ بحرف السين؟ (سامي – ساعة – سماء...).

ب-من يعطينا كلمة في وسطها حرف السين؟ (أسعد – مسعود – مسطرة....).

ج- من يعطينا كلمة في آخرها حرف السين؟ (فارس – قيس – فأس.......).

٥- يركز الاهتمام في كل حصة استماع على حرف أو أكثر مع الاهتمام بسلامة النطق وإخراج الحروف من مخارجها، وتجرى للتلامذة تدريبات علاجية، والمعلم/ المعلمة خير قدوة لتلامذتهم.

٦- يعرض المعلم/ المعلمة على التلامذة الصورة المخصصة لهذا الدرس (لوحة – جهاز عرض)، ويطلب إليهم تأملها والنظر إليها بإمعان، ثم يطرح عليهم الأسئلة التالية، ويناقشهم مناقشة جماعية فيها، ومن تلك الأسئلة على سبيل المثال:

أ- عَمَّ تتحدث هذه الصورة؟

ب-كم شخصاً يظهر في الصورة؟

ج- أين ينام الطليعيون في المعسكر؟

د- كم خيمة تظهر في الصورة؟

هـ ماذا يظهر وراء الخيام؟

و- ماذا تفعل الطليعية التي تقف وراء الميكروفون؟

ز- ماذا يفعل قائد المعسكر الذي يقف خلفها؟

ح- من زار منكم معسكر الطلائع؟

ط- أين يقع هذا المعسكر؟

ي- ما البرنامج اليومي الذي كنتم تقومون به في معسكر الطلائع؟

ك- من يرغب منكم في التحدث عن ذكرياته في المعسكر؟

ل- من يتحدث لنا عن هذه الصورة؟

٧- يقوم المعلم/المعلمة بمناقشة التلامذة في كل ما سبق من أسئلة، ويستمع إليهم بانتباه شديد واهتمام كبير، ويفسح لهم في المجال للتحدث دون مقاطعة، ويثني على المجيدين، ويناقش الأخطاء ويصححها، فيتعلم التلامذة من أخطائهم.

٨- يُتْرَكُ وقتٌ مناسب للتلامذة لكتابة الأثر السبوري.

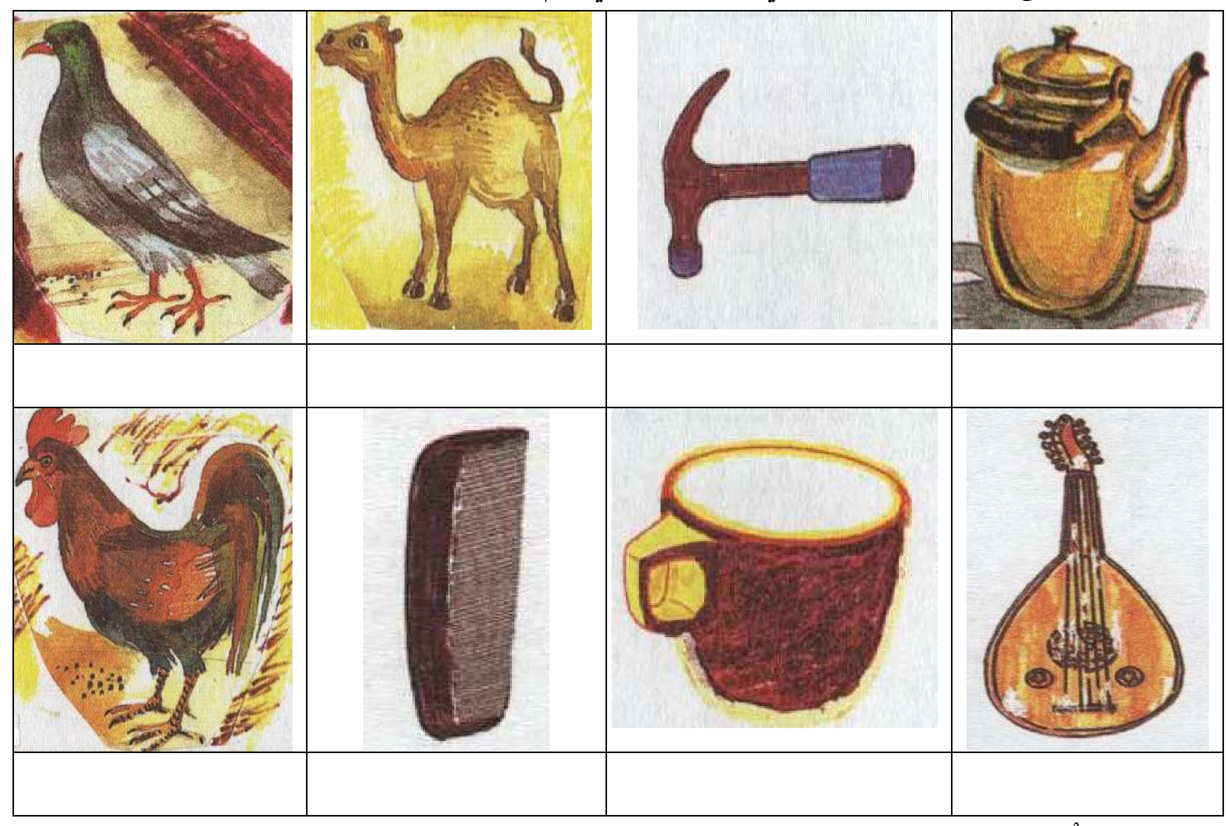
٩- تُوَزَّعُ على التلامذة ورقةُ نشاطٍ، يقومون بالاطلاع عليها والإجابة عن أسئلتها في البيت، استعداداً لمناقشتها في حصة المحادثة القادمة.

وتجدر الإشارة إلى أهمية قيام المعلم/المعلمة بتدريب التلامذة على كيفية التعامل مع النشاط البيتي بعد توزيعه عليهم.

النشاط البيتي لمهارة المحادثة (الكلام)

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

١- أُنْظُرْ إلى الصور الموجودة في الجدول التالي، ثم أُكْتُبْ أسماءها كما تنطقها.



٢- هَاتْ ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف (س) على أن يكون في أول الأولى، وفي وسط الثانية، وفي آخر الثالثة.

أُنْطُقْ كل كلمة تختارها بصوت واضح مسموع، ثم أُكْتُبْها في المكان المناسب.

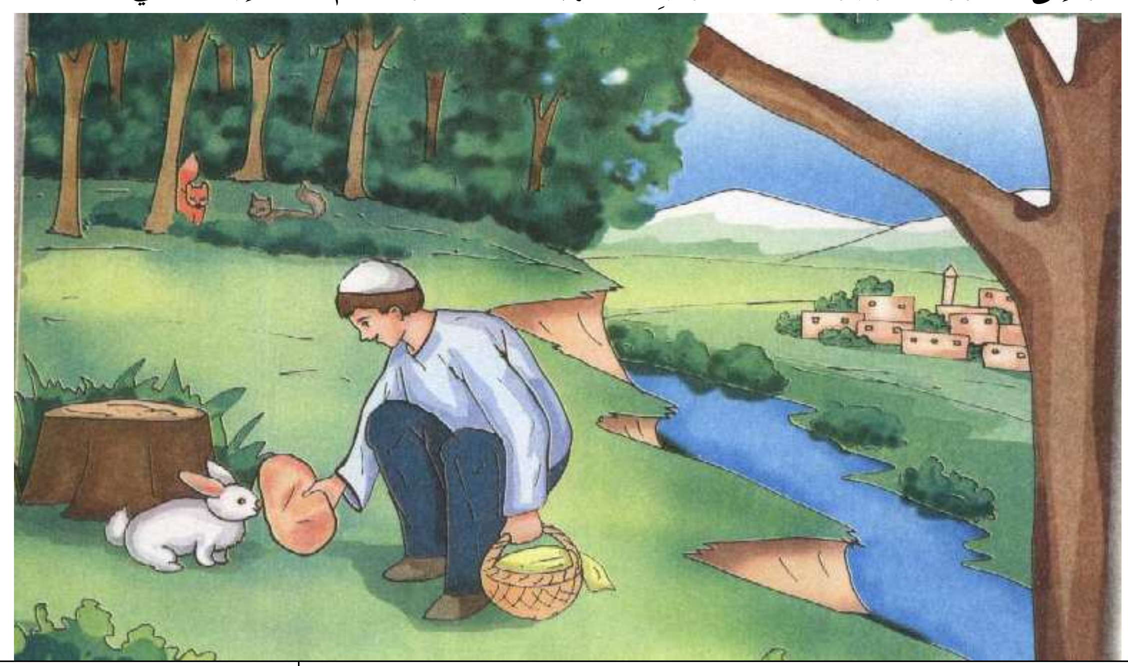
حرف الســـــــين (س)		
في أول الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة

٣- هَاتْ ثلاث كلمات تحتوي كل منها على حرف الثاء (ث) على أن يكون في أول الأولى، وفي وسط الثانية، وفي آخر الثالثة.

أُنْطُقْ كل كلمة تختارها بصوت واضح مسموع، ثم أُكْتُبْها في المكان المناسب.

حرف الثاء (ث)		
في أول الكلمة	في وسط الكلمة	في آخر الكلمة

٤- أُنْظُرْ إلى الصورة الموجودة أمامك، وأَجِبْ شفهياً عن كل سؤال، ثم اُكْتُبْ إجابتك في المكان المناسب.



الرقم	الأســــــــــــئلة	الإجابات
١	ما اسم الحيوان الذي يقف أمام الخبَّاز؟	
٢	ماذا يحملُ الخبَّازُ في يديه؟	أ- في اليد اليمنى: ب-في اليد اليسرى:
٣	من تتوقع أن يكون قد قطع الشجرة الموجودة خلف الأرنب؟ ولماذا؟	
٤	ماسم مكان العبادة الذي يظهر بين بيوت القرية؟	
٥	ما الحيوانان اللذان يظهران بين الأشجار؟	
٦	سَمِّ ثلاثة حيوانات أخرى تعيش في الغابة.	أ- ب- ج

٥- تَحَدَّثْ شفهياً عن الصورة الموجودة في الصفحة السابقة، ثم اُكْتُبْ ما قلته في حدود أربعة أسطر.

....

....

....

....

خامساً – استراتيجية التعليم (الحصة الثانية):

١ً – الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط التي وزعت عليهم في الحصة السابقة.

٢- تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢ً – الجانب العملي:

١- يطلب المعلم/ المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الأول، ثم يسأل التلامذة عن أسماء الصور صورة صورة، ويعيد السؤال عن اسم كل صورة على عدد من التلامذة.

٢- يطلب المعلم/ المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الثاني، ويتبع الأسلوب الذي اتبعه في(١-).

٣- يطلب المعلم/ المعلمة من أحد التلامذة قراءة السؤال الثالث، ويتبع الأسلوب الذي اتبعه في حل السؤالين: الثاني، والثالث.

٤- يعرض المعلم/ المعلمة الصورة، ويوجه الأسئلة إلى التلامذة سؤالاً سؤالاً، ويناقش التلامذة في إجاباتهم، وتدون الإجابات الصحيحة على السبورة، أو تعرض من خلال بطاقات أو شفافيات.

٥- وفي السؤال الخامس يفسح في المجال للتلامذة للتحدث عن مضمون الصورة، ويستمع المعلم/ المعلمة إلى التلامذة الذين يتحدثون دون مقاطعة ويتركون على حريتهم، للتعبير عن آرائهم وأفكارهم.

٦- يطلب المعلم/ المعلمة من التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم مع التجوال بينهم لمراقبتهم و إعطائهم ما يلزم من توجيهات و إرشادات.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين، وهما:

١- إن عملية التقويم مستمرة في كل ما سبق؛ فالمعلم/ المعلمة يستمع إلى الإجابات باهتمام واضح، ويعزز الإجابات الصحيحة، ويناقش التلامذة في الإجابات الخاطئة مناقشة جماعية، ويأخذ بأيديهم ليصححوا أخطاءهم ويكون قدوة حسنة في حسن الاستماع وسلامة النطق.

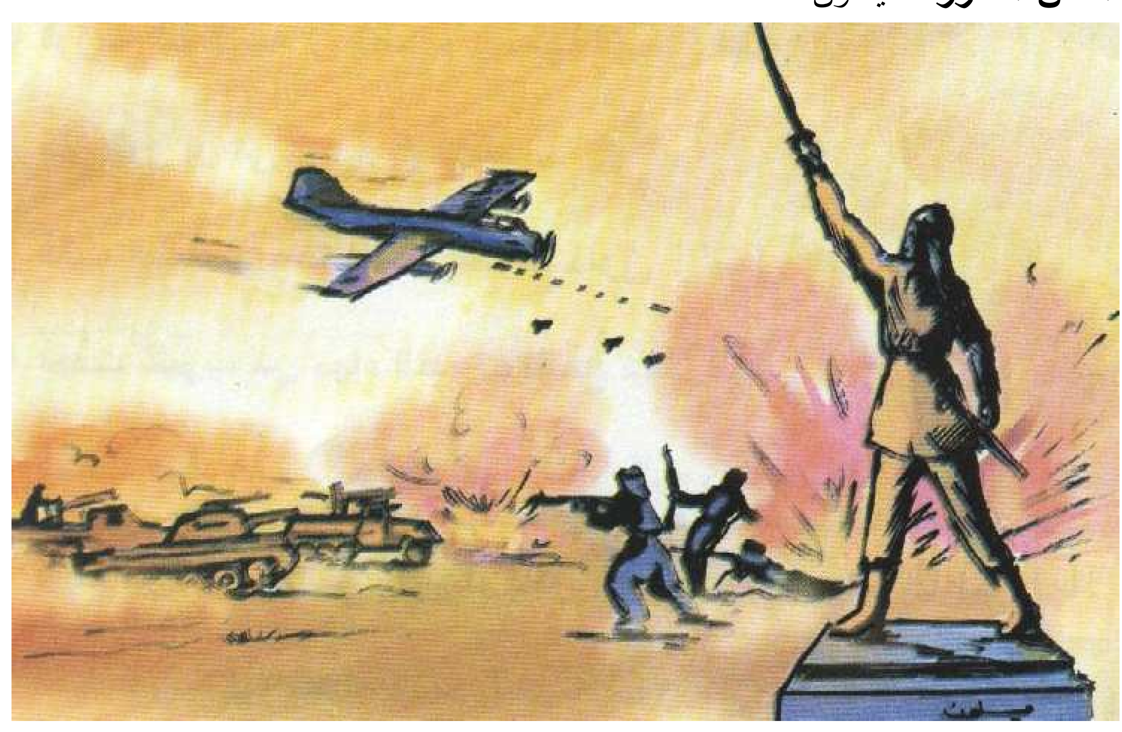
٢- أهمية قيام المعلم/ المعلمة برصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة، ليضع لها تدريبات علاجية تساعد التلامذة على تجنبها وتلافيها، محادثة، وقراءة، وكتابة.

الوحدة التعليمية الثالثة

مهارة القراءة	
ميسلون	الكتاب المقرر – الجزء الثاني – صفحة ١٠٤

أولاً – الزمن المخصص: حصتان دراسيتان.

ثانياً – النص المقرر: "ميسلون".



"(١) أَطْبَقَ السُّكُونُ على التَّلامِيْذِ عِنْدَمَا وَصَلُوا إلى "مَيْسَلُونَ" غَايَةَ رِحْلَتِهِمْ، وَوَجَدُوا أَنْفُسَهُمْ في جَنَّةٍ خَضْرَاءَ يَتَوَسَّطُهَا تِمْثَالٌ يُجَسِّدُ كُلَّ مَعَانِي البُطُولَةِ والإِبَاءِ.

سَأَلَتْ سَلْمَى المُعَلِّمَةَ: "لِمَنْ هَذَا التِّمْثَالُ؟"

أَجَابَتْ: "هَذَا تِمْثَالُ البَطَلِ يُوسُف العَظْمَةِ، وَنَحْنُ الآنَ فِي مَيْسَلُونَ".

ثُمَّ الْتَفَتَتْ إِلَى التَّلامِيْذِ قَائِلَةً:

(٢) شَهِدَتْ هَذِهِ الأَرْضُ – يَا أَبْنَائِي – فِي الرَّابِعِ والعِشْرِيْنَ مِنْ تَمُّوزَ سَنَةَ عِشْرِيْنَ وَتِسْعِمِئَةٍ وَأَلْفٍ مَعْرَكَةً شَرِسَةً غَيْرَ مُتَكَافِئَةٍ، أَرَادَ الطُّغْيَانُ فِيْهَا أَنْ يَخْنُقَ صَوْتَ الحُرِّيَّةِ، وَيَسْتَبِيْحَ أَرْضَاً آمِنَةً يَسْكُنُهَا شَعْبٌ مُسَالِمٌ؛ فَقَدْ تَحَرَّكَ الجَيْشُ الفَرَنْسِيُّ بِدَبَابَاتِهِ وَمَدَافِعِهِ وَطَائِرَاتِهِ نَحْوَ دِمَشْقَ، يُرِيْدُ احْتِلالَهَا، بَعْدَ أَنْ احْتَلَّ لُبْنَانَ، فَقَرَّرَ وَزِيْرُ الحَرْبِيَّةِ السُّوْرِي آنَذَاكَ البَطَلُ "يُوْسُفُ العَظْمَةِ" وَرِجَالِهِ أَنْ يَقِفُوا وَقْفَةَ الأَبْطَالِ، وَيَفْتَدُوا

تُرَابَهُم بِأَرْوَاحِهِم عَلَى الرُّغْمِ مِنْ قِلَّةِ أَسْلِحَتِهِم وبَسَاطَتِها، فَتَوَجَّهُوا لِمُلاقَاةِ المُعْتَدِي بِكُلِ شَجَاعَةٍ، وَدَارَتْ مَعْرَكَةٌ ضَارِيَةٌ عَلَى هَذِهِ الأَرْضِ، تَصدَّى فِيْهَا أَبْطَالُنَا بِصُدُوْرِهم العَارِيَةِ. لِمُدَرَّعَاتِ العَدُوِّ، وكَبَّدُوهُ خَسَائِرَ فَادِحَةً، وأَظْهَرُوا بُطُوْلَةً خَارِقَةً تَشْهَدُ بِهَا هَذِهِ الأَرْضُ الَّتِي ارْتَوَتْ مِنْ دِمَائِهم الطَّاهِرَةِ. "

(٣) خَيَّمَ الخُشُوْعُ عَلَى التَّلامِيْذِ فِي تِلْكَ اللَّحْظَةِ.... وَقَالَ عَمَارٌ: "سَنَظَلُّ نَذْكُرُ أَجْدَادَنَا الأَبْطَالَ أَطْيَبَ الذِّكْرَى، وَسَنَظَلُّ نَرَى فِي هَذَا التِمْثَالِ رَمْزاً لِشُهَدَائِنَا الَّذِيْنَ قَالَ فِيْهُم القَائِدُ الخَالِدُ حَافِظُ الأَسَدِ: "الشُّهَدَاءُ أَكْرَمُ مَنْ فِي الدُّنْيَا وَأَنْبَلُ بَنَي البَشَرِ".

ثالثاً – الأهداف:

يتوقع بعد تطبيق الوحدة التعليمية أن يكون التلامذة قادرين على تحقيق الأهداف التالية:

١- القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.

٢- الاستيعاب القرائي لمضمون النص.

٣- الاستيعاب القرائي لمفردات النص.

رابعاً – استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):

١ً – الجانب النظري، ويتضمن:

١- تعريف التلامذة بالأهداف المتوخاة من الوحدة التعليمية.

٢- تهيئة أذهان التلامذة للدرس وتشويقهم لمتابعته، وذلك عن طريق قيام المعلم/المعلمة بطرح أسئلة بسيطة على التلامذة تثيرهم وتشد انتباههم للدرس، وللمعلم/المعلمة حرية اختيار ما يراه من أسئلة على أن تحقق الهدف المرجو منها.

ومن ذلك مثلاً: في أي شهر نحن الآن؟ (نيسان) في هذا الشهر مناسبات وأعياد نحتفل بها: من يسمي لنا مناسبة نحتفل بها في هذا الشهر؟ (والتوصل إلى عيد الجلاء). متى يصادف عيد الجلاء؟ (١٧نيسان). ماذا يعني الجلاء؟ (جلاء المحتل عن أرض الوطن وجلاء الذل والعار عن نفوس الناس). من الذي احتل بلادنا؟ (المستعمر الفرنسي). بعد أي معركة كان الاحتلال؟ (معركة ميسلون). أين تقع ميسلون؟ (في روابي دمشق على مقربة من الحدود السورية اللبنانية). من قاد الجيش العربي السوري في تلك المعركة؟ (البطل يوسف العظمة)...........

درسنا اليوم يا أبنائي يتحدث عن هذه المناسبة الوطنية الهامة.

٢ً – الجانب العملي، ويتضمن:

١- اقرؤوا النص التالي قراءة صامتة. والهدف من ذلك تدريب التلامذة على مهارات القراءة الصامتة .

٢- توجيه أسئلة إلى التلامذة للوقوف على مدى استيعابهم لمضمون النص، ومن ذلك مثلاً:

أ- ما اسم المعركة التي يتحدث عنها النص؟

ب- متى جرت معركة ميسلون؟

ج- ما اسم البطل الذي تصدى مع رفاقه للعدو؟

د- هل كانت المعركة متكافئة بين الطرفين؟

هـ- كيف استطاع الشعب العربي السوري أن يجلي العدو عن الوطن؟

و- متى تحقق الجلاء ونالت سورية حريتها واستقلالها؟

ز- من يعطينا عنواناً جديداً للنص؟

ح- ماذا قال القائد الخالد حافظ الأسد في الشهداء؟

٣- قيام المعلم/المعلمة بقراءة المقطع الأول قراءة جهرية بصوت واضح ومسموع ومعبر وبسرعة مناسبة. والهدف من ذلك تقديم القدوة الحسنة حتى يقوم الطلبة بمحاكاة ذلك.

٤- قراءة المقاطع الأخرى قراءة مقطعية من قبل التلامذة (كل تلميذ/ة يقرأ مقطعاً واحداً). والهدف من ذلك تدريب التلامذة على القراءة السليمة المعبرة.

٥- قيام التلامذة بقراءة النص قراءة جهرية مقطعية مرة ثانية لمتابعة تدريبهم على مهارات القراءة الجهرية (صحة القراءة – تحديد الفكر – السؤال عن معاني المفردات.....).

٦- يتابع المعلم/ المعلمة ماسبق ذكره في (٥-)، فيتم الاستماع إلى قراءات التلامذة باهتمام وتعزز القراءات الجيدة، وتصحح الأخطاء، ويتم السؤال عن العنوان المناسب للمقطع، ومعاني بعض المفردات، ويثبت كل ذلك عل سبورة الصف أو على بطاقات توضع على لوحات (جيبية، وبرية،.......).

٧- قيام التلامذة بقراءة مقطع واحد من النص المقرر قراءة جهرية لإجراء بعض التدريبات اللغوية، ففي المقطع الثالث مثلاً يمكن أن يسأل المعلم/ المعلمة التلامذة عن اسمي الإشارة (تلك، هذا)، واسمي الموصول الموجودين فيه (الذين، من) وغير ذلك من الأسئلة مثل تعليل كتابة الهمزة على نبرة في كلمة (لشهدائنا). والهدف من ذلك الربط بين المهارات اللغوية المختلفة.

٨- يقوم المعلم/المعلمة بإجراء تقويم نهائي لمتابعة تدريب التلامذة على مهارات القراءة من جهة، والوقوف على مدى تحقق الأهداف المتوخاة من هذا الدرس. ومن تلك الأسئلة على سبيل المثال:

أ- اقرأ المقطع (...) يا (....).

ب-ما الموضوع الذي يتحدث عنه النص الذي قرأناه؟

ج- ما الفكرة الموجودة في المقطع الأول من النص؟

د- ما الفكرة الموجودة في المقطع الثاني من النص؟

هـ- ما الفكرة الموجودة في المقطع الثالث من النص؟

و- ما معنى كلمة (السكون – غاية – الطغيان)؟

ز- ما أضداد الكلمات السابقة؟

ح- ما معنى (خسائر فادحة، بطولة خارقة)؟

ط- من يضع التعبير (الأول، الثاني) في جملة مفيدة؟

ي- لماذا كتبت الهمزة في كلمة (متكافئة) على نبرة؟

ك- ماذا قال القائد الخالد حافظ الأسد في الشهداء؟

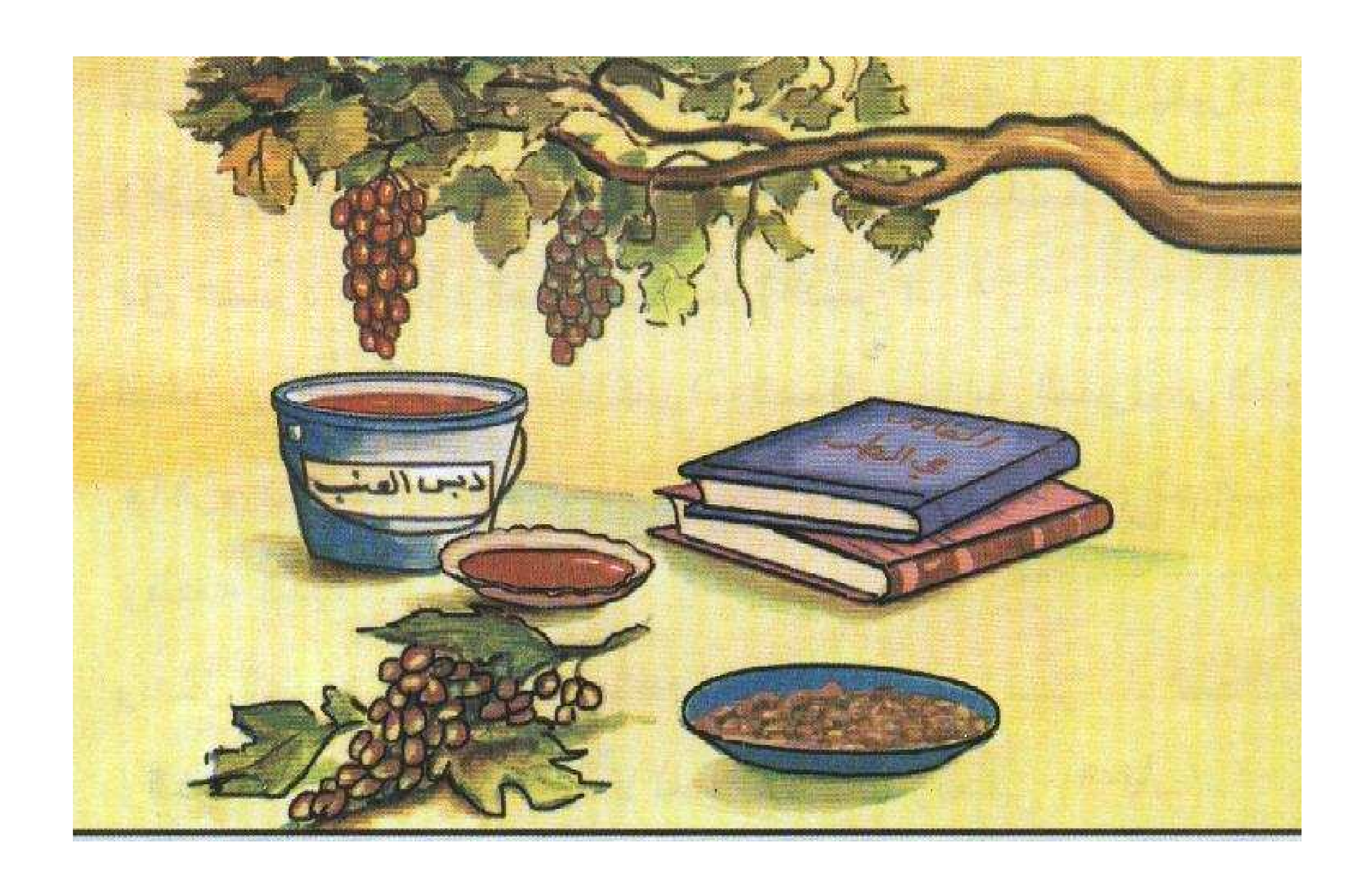
ل- من يلخص لنا النص شفهياً؟

٩- يترك المعلم/المعلمة للتلامذة وقتاً كافياً لكتابة الأثر السبوري.

١٠- يوزع المعلم/المعلمة على التلامذة النشاط البيتي استعداداً لمناقشتها في الدرس القادم.

وتجدر الإشارة إلى أهمية تدريب التلامذة على كيفية القيام بحل النشاط البيتي.

النشاط البيتي لمهارة القراءة



عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

١ ً - اِقْرَأ النص التالي ثم أَجِبْ عن الأسئلة التي تليه:

١- "استُخْدِمَ العِنَبُ قَدِيْمَاً فِي عِلاجِ أَمْرَاضٍ كَثِيْرَةٍ، وَقَدْ ذَكَرَ كَثيرٌ مِنَ الأَطِبَاءِ الأَقْدَمِينَ أَهَمَّ فَوَائِدِ العِنَبِ، ونَصَحُوا بتَنَاولِهِ مَع بُذُورِهِ.

٢- والعِنَبُ يُنشِّطُ الدَّوْرَةَ الدَّمَوِيَّةَ، ويُكْسِبُ الجِسْمَ مَنَاعةً تَحْمِيْهِ مِنَ الأَمْرَاضِ، لأَنَّهُ يَحْوي نِسْبَةً عَالِيَةً مِنْ (فيتَامِيْن ج)، ويُسَاعِدُ فِي شِفَاءِ كَثِيْرٍ مِنَ الأَمْرَاضِ، ولِذَا يُنْصَحُ المَرْضَى المُصَابُونَ بِاليَرَقَانِ والَّذِيْنَ يَمُرُّوْنَ بِدَوْرِ النَّقَاهَةِ المَرَضِيَّةِ، بِتَنَاوُلِ كَمِيَّاتٍ كَبِيْرَةٍ مِنْهُ، أَوْ مِنْ عَصِيْرِهِ المُرَكَّزِ المَعْرُوْفِ بِاسْمِ (الدِّبْس).

٣- تَنْتَشِرُ زِرَاعَةُ العِنَبِ فِي بلادِنَا كَثِيْرَاً، وتَحْفَلُ حَدَائِقُ المَنَازِلِ فِي المُدُنِ والقُرَى بِعَرَائِشِ العِنَبِ المُتَمَيِّزِ بِأَنْوَاعِهِ العَدِيْدَةِ، وأَلْوَانِهِ الجَذَّابَةِ وطَعْمِهِ اللَّذِيْذِ.

٤- ويَدْخُلُ العِنَبُ فِي صِنَاعَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ ويُؤْكَلُ طَازَجَاً فِي أَيَامِ الصَّيْفِ والخَرِيْفِ ويُدَّخَرُ بَعْضُهُ مُجَفَّفَاً لِفَصْلِ الشِّتَاءِ، ويُسَمَّى الزَّبِيْب".

الأسـئلة

الرقم	الأسـئلة	الإجابات
١-	ما اسم الفاكهة التي يتحدث عنها النص؟	
٢-	كيف يؤكل العنب؟	
٣-	ما أهم فوائد العنب؟	أ- ب- ج-
٤-	ما اسم الفيتامين الذي يحوي العنب على نسبة عالية منه؟	
٥-	من المرضى الذين ينصحهم الأطباء بتناول كميات كبيرة من العنب؟	
٦-	ضع عنواناً جديداً للنص.	
٧-	لماذا نغسل العنب قبل تناوله؟	

٢ ً- اِقْرَأ المقطع التالي قراءة صامتة، ثم اُضْبُطْهُ بالشكل كما لو كنت تقرؤه قراءة جهرية:

يدخل العنب في صناعات متعددة، ويؤكل طازجاً في أيام الصيف والخريف، ويدخر بعضه مجففاً لفصل الشتاء، ويسمى الزبيب.

٣ ً- في النص أربعة مقاطع، وكل مقطع يمثل فكرة رئيسة. اكتب كل فكرة في المكان المناسب لها:

الرقم	الفكر الرئيسـة
١-	
٢-	
٣-	
٤-	

٤ ً- اُكْتُبْ معاني المفردات التالية ثم أضدادها:

الرقم	الكلمة	المعنى	الضد
١-	تَحْفَلُ		
٢-	يُدَّخَرُ		
٣-	طَازَج		
٤-	مُجَفَّف		

٥ ً – أُذْكُرْ مفرد كل كلمة من الكلمات التالية:

الرقم	الجمع	المفرد
١-	وَظَائِف	
٢-	الأَغْذِيَة	
٣-	أَلْوَان	
٤-	عَرَائِش	

٦ ً – ضَعِ الكلمات التالية في جمل مفيدة:

الرقم	الكلمة	الجملة
١-	تَنْتَشِر	
٢-	شِفَاء	
٣-	العِنَب	
٤-	مُتَعَدِّدَة	

٧ ً – لَخِّصِ النص السابق في حدود أربعة أسطر:

.

....

....

....

....

خامساً – استراتيجية التعليم (الحصة الثانية):

١ً – الجانب النظري:

١– التأكد من قيام التلامذة بحل أسئلة النشاط التي وزعت عليهم في الحصة السابقة.

٢– تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من النشاط.

٢ً – الجانب العملي:

١– يكلف المعلم/ المعلمة التلامذة قراءة نص النشاط البيتي قراءة مقطعية، فيثني على المجيدين؛ ويصحح الأخطاء عن طريق المناقشة والحوار.

٢– ينتقل المعلم/ المعلمة إلى المجموعة الأولى من الأسئلة؛ فيقرأ التلميذ/ التلميذة السؤال، ويجيب عنه. والمعلم/المعلمة يشجع التلامذة، ويعززهم، ويصحح أخطاءهم عن طريق المناقشة والحوار، ويثبت الإجابات الصحيحة على السبورة أو بطاقات توضع على لوحات جيبية أو وبرية أو أي وسيلة أخرى مناسبة.

٣– يخرج المعلم/ المعلمة أحد التلامذة إلى السبورة لكتابة المقطع المراد ضبطه بالشكل (السؤال الثاني)، ويطلب إليه قراءته، ويقوم المعلم/ المعلمة بتصحيح الأخطاء وفق ما سبق ذكره في (١–٢–)، ومن ثَمَّ تتم عملية ضبط الشكل بعد أن تمت عملية ضبط القراءة.

٤– في السؤال: الثالث، والرابع ، والخامس، والسادس يكلف المعلم/ المعلمة أحد التلامذة قراءة السؤال والإجابة عن المطلوب (ذكر فكرة رئيسة، معنى كلمة، ضد كلمة، المفرد من كلمة تدل على الجمع، وضع كلمة في جملة مفيدة)، وتتم مناقشة الإجابات؛ فتصحح الخاطئة، وتعزز الصحيحة، وتثبت كما ورد في (٢–).

٥– يكلف المعلم/ المعلمة عدداً من التلامذة قراءة الملخصات التي كتبوها للنص، وحبذا لو قام المعلم/ المعلمة بتدريب التلامذة على عرض ملخصاتهم شفهياً.

٦– يطلب المعلم/ المعلمة من التلامذة القيام بتصحيح إجاباتهم مع التجوال بينهم لمراقبتهم وإعطائهم ما يلزم من توجيهات وإرشادات.

وتجدر الإشارة إلى نقطتين هامتين:

أولاهما: أهمية قيام المعلم/ المعلمة برصد الأخطاء الشائعة؛ وتعرف مواطن ضعف التلامذة؛ ليجري لهم تدريبات علاجية تساعدهم على تجنب تلك الأخطاء ومعالجة مواطن ضعف التلامذة في مهارات القراءة.

وثانيتهما: أن لا يغرب عن ذهن المعلم/المعلمة أن المهارات اللغوية متداخلة ومن واجبه أن لا يقصر اهتمامه على المهارة التي تكون موضوع درسه بل يتعدى ذلك إلى المهارات اللغوية الأخرى.

الوحدة التعليمية الرابعة

مهارة الكتابة (التعبير والإملاء والخط)	
عيد الجلاء	الكتاب المقرر – الجزء الثاني – صفحة١١٥

وتتألف من جزأين:

١- الجزء الأول: التعبير.

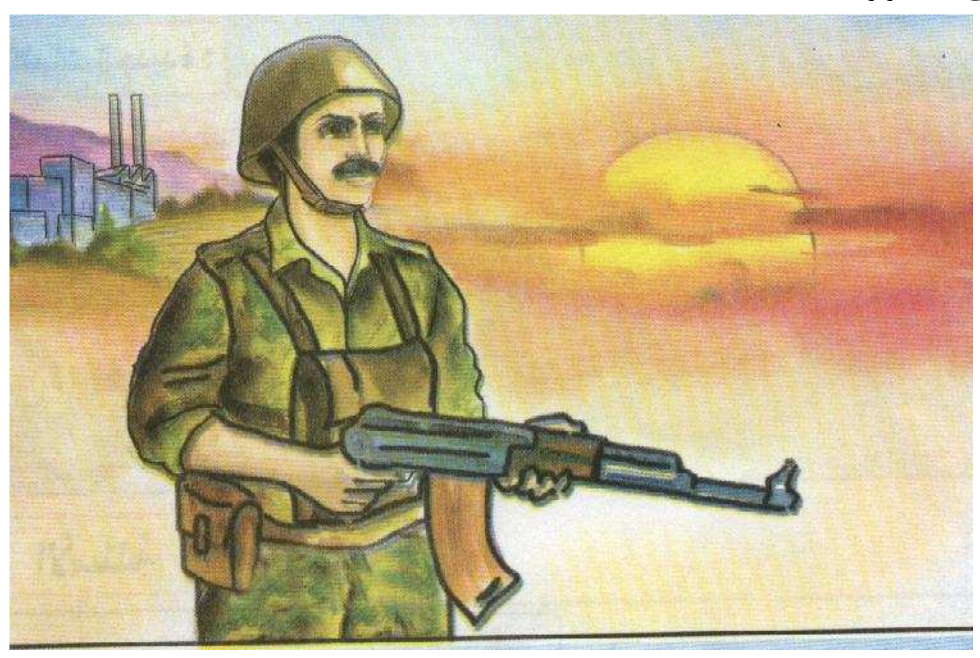
٢- الجزء الثاني: الإملاء والخط.

والزمن المخصص لها أربع حصص دراسية.

الجزء الأول: التعبير

أولاً – **الزمن المخصص:** حصتان دراسيتان.

ثانياً – النص المقرر: "عيد الجلاء".



"(١) أعدَّ تلاميْذُ مدرسةِ يُوسُفِ العَظْمةِ احتِفَالاً بمُنَاسَبَةِ عِيْدِ الجَلاءِ. وَفِي يَوْمِ الاحْتِفَالِ قَامَ التَّلامِيْذُ جَمِيْعَاً بِتَحِيَّةِ عَلَمِ الوَطَنِ، ووقَفُوا لَحَظَاتِ صَمْتٍ خَاشِعِيْنَ إِكْرَاماً للشُّهَداءِ.

(٢) وبَدَأَ أَحْمَدُ بِإِلْقَاءِ كَلِمَتِهِ، فَقَال: السَّيُد المُدِيْرُ أَسَاتِذَتِي الكِرَام، رِفَاقِي الأَعِزَّاء: نَجْتَمِعُ اليَوم لنَحْتَفِلَ بِذِكْرَى مُنَاسَبَةٍ وَطَنِيَّةٍ غَالِيَةٍ عَلَىْ قُلُوبِنَا، إِنَّهَا ذِكْرَى الجَلاء، فَفِي السَّابِعِ عَشَرَ مِن نَيْسَان عَامَ سِتَّةٍ وَأَرْبَعِينَ وَتِسْعِمِئَةٍ وَأَلْف رَحَلَ آخِرُ جُنْدِيٍّ مِنْ جُنُودِ الاسْتِعْمَارِ عَنْ أَرْضِ الوَطَنْ، وَرُفِعَ عَلَمُ الحُرِّيَةِ يُرَفرِفُ عَالِياً في سَمَائِه.

(٣) أَيُّهَا الأَعِزَّاء: لَمْ يَتَحَقَّق الجَلاءُ إلا بَعْدَ نِضَالٍ دَامَ رُبْعَ قَرْنٍ مِنَ الزَّمَنِ، تَتَابَعَتْ فِيهِ الثَّوراتُ فِي كُلِّ مَكَانٍ مِنْ بِلادِنَا الحَبِيْبَة، وَقَدَّمَت أَغْلَى التَّضْحِيات، حَيَّاكُم اللهُ يَا شُهَدَاءِنَا الأبْرَارَ، لَوْلا دِمَاؤُكُمُ المَسْفُوحَةِ لَمَا أَسْفَرَ هَذَا النَّهَارُ الضَّاحِكُ، وَلَما أَتَمَّ اللهُ عَلَيْنَا هذا النَصْرَ المُؤَزَّر.

(٤) وَنَحنُ تَلاميذُ مَدْرَسَةِ بَطلٍ مَيْسَلُونَ الشَّهيدِ يُوْسُفَ العَظْمَةِ، إِذْ نَقِفُ اليَومَ لِنَخْلُدَ ذِكْرَى الجَلاءِ، نُعَاهِدُ أَبْطَالَنَا وَشُهَداءَنَا عَلَى حَمْلِ الأَمَانَةِ وَالدِّفَاعِ عَنْ حِمَى الوَطَنِ، وَبَذْلِ الدِّمَاءِ رَخيْصَةً فِي سَبِيْلِهِ ".

ثالثاً – الأهداف:

يتوقع بعد تطبيق الوحدة أن يتمكن التلامذة من تحقيق الأهداف التالية:

١- استخدام التركيب اللغوي السليم.

٢- تأليف جمل تتضمن كلمات معطاة.

٣- تأليف جمل مفيدة من كلمات مبعثرة.

٤- وضع علامات الترقيم في أماكنها المناسبة.

٥- كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر.

رابعاً - استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):

١ً - الجانب النظري، ويتضمن:

١- تذكير التلامذة بالأهداف المرجوة من تعليم هذه الوحدة.

٢- تهيئة أذهان التلامذة للدرس الجديد وتشويقهم لمتابعته، وذلك من خلال أسئلة قصيرة وسهلة وبسيطة يلقيها المعلم/المعلمة على التلامذة. وللمعلم/المعلمة حرية اختيار ما يراه مناسباً لتحقيق الغاية المرجوة. ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

أ- متى يصادف عيد الجلاء؟

ب-ماذا نعني بالجلاء؟

ج- متى احتل المستعمر الفرنسي أرض الوطن؟

د- من البطل الذي قاد الجيش العربي السوري للتصدي لجيش الاحتلال؟

هـ ما اسم المعركة التي دارت رحاها بين الجيش الفرنسي والجيش السوري الباسل؟

وللمعلم/المعلمة حرية تغيير ترتيب الأسئلة السابقة.

٢ً - الجانب العملي، ويتضمن:

١- تكليف التلامذة قراءة النص المقرر قراءة صامتة .

٢- توجيه أسئلة إلى التلامذة للوقوف على مدى فهمهم النص السابق، ومن تلك الأسئلة:

أ- عَمَّ يتحدث النص السابق؟

ب-أين أقيم ذلك الاحتفال؟

ج- ما اسم التلميذ الذي ألقى الكلمة؟

د- متى تحقق الجلاء عن الوطن؟

هـ كيف تَمَكَّنَ الشعب العربي السوري من إِجلاء المستعمر ونيل الحرية والاستقلال؟

و- كيف تحرر جنوب لبنان؟

ز- كيف يمكن أن نحرر الجولان وفلسطين؟

ح- من يحفظ آية كريمة تتحدث عن الشهادة والشهداء؟

٣- قيام المعلم/المعلمة بقراءة المقطع الأول من النص قراءة جهرية معبرة.

٤- يكلف المعلم/المعلمة التلامذة قراءة النص قراءة جهرية مقطعية(كل تلميذ/ة يقرأ مقطعاً)، ويستمع المعلم/ المعلمة إلى التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير، ويتم الثناء على المجيدين، وتصحح الأخطاء عن طريق المناقشة الجماعية، ويسأل المعلم/المعلمة التلامذة عن العنوان المناسب للنص ومعاني بعض المفردات مثل(أَعدَّ، خاشع، قرن، تتابعت، المسفوحة، أسفر، المؤزر، الأبرار....). ويتم عرض الإجابات الصحيحة على السبورة، والأفضل من ذلك عرضها على بطاقات توضع في لوحة وبرية/جدارية.

٥- القيام بالنشاط وإجراء التدريبات:

(١)- من يذكر لنا آية كريمة تتحدث عن الشهداء؟

(٢)- ماذا قال القائد الخالد حافظ الأسد في الشهداء؟

يتم تثبيت الإجابتين السابقتين كما سبق ذكره في (٣-)

(٣)- تدريب التلامذة على استخدام التركيب اللغوي المناسب. ومن ذلك مثلاً عرض لوحة على التلامذة تتضمن طلب اختيار الكلمة المناسبة وكتابتها في الفراغ الموجود في أول الجملة أو آخرها، مثل:

أ- المثال الأول:

الخيارات	الجملة
نحنُ **أنتَ** **أنتُمْ**	**......... نُعاهدُ الشهداءَ على حملِ الأمانة.**

ثم يطلب المعلم/المعلمة من التلامذة تغيير الكلمة المختارة، وإجراء التعديل المناسب في الجملة.

ب- المثال الثاني:

الجملة	الخيارات
لمْ يتحقَّقِ الجلاءُ إلا بعدَ نضالٍ دامَ رُبْعَ........	**١- قرنٌ** **٢- قرناً** **٣- قرنٍ**

ويمكن أن يغير المعلم/المعلمة الخيارات السابقة، فيجعلها مثلاً ساعة، يوم، شهر.

(٤)- تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة مع إعطاء التلامذة حرية تغيير ترتيب الكلمات وإضافة كلمات جديدة تساعدهم على تأليف الجملة.

الرقم	الكلمات المبعثرة	الجمل المفيدة
١	**تلاميذ – الجلاء – المدرسة**	**أَعَدَّ تَلاميْذُ المَدْرَسَةِ احتِفَالاً ابتِهَاجَاً بِعِيدِ الجَلاء.**
٢	**التلاميذ – الشهداء – صمت – خاشعين**	
٣	**جنود – الوطن – الاستعمار – رحل**	

(٥)- تدريب التلامذة على تأليف جمل من كلمات معطاة دون زيادة عليها أو نقصان:

الرقم	الكلمات المبعثرة	الجمل المفيدة
١	**اليوم – الجلاء – لنحتفل – عيد – نجتمع – بذكرى**	**نَجْتَمِعُ اليَوْم لِنَحْتَفِلَ بِذِكرَى عِيْدِ الجَلاء**
٢	**بمناسبة – الجلاء – المدرسة – احتفالاً – أعد – عيد – تلاميذ**	
٣	**دام – يتحقق – إلا – قرن – لم – نضال – بعد – الجلاء – ربع**	

(٦)- تدريب التلامذة على استعمال علامات الترقيم:

أ- يعرض على التلامذة لوحة كتب عليها مقطع خلا من علامات الترقيم، ويطلب إليهم قراءة المقطع ووضع علامات الترقيم المناسبة.

سَأَلَ المُعَلِّمُ ☐ مَا المُنَاسَبَةُ الَّتِي نَحْتَفِلُ بِهَا اليَوْمَ ☐ فَقَالَ أَحَدُ التَّلامِذَةِ ☐
إنَّها ذِكْرَى الجَلاء ☐ وَمَا أَجْمَلَ الحُرِّيَّةَ وَالاَسْتِقْلال ☐ .

ب-يكلف المعلم/المعلمة التلامذة قراءة النص السابق، وتتم مناقشة جماعية لعلامات الترقيم المناسبة.

ج- يكلف المعلم/المعلمة التلامذة إعطاء جمل في كل منها إحدى علامات الترقيم (النقطة، النقطتان، الفاصلة، إشارة الاستفهام، إشارة التعجب). وتتم عملية تشجيع التلامذة على ذلك وتعزيز الإجابات الصحيحة، وتصحيح الخاطئة من خلال المناقشة الجماعية.

(٧)- تدريب التلامذة على إلقاء كلمات في مناسبات مختلفة (عيد الجلاء، عيد الأم، عيد المعلم، ....).

(٨)- يوزع المعلم/المعلمة على التلامذة النشاط البيتي، ويدربهم على كيفية حله استعداداً لمناقشتها في الدرس القادم.

ومن الطبيعي أن يقوم المعلم/المعلمة باستعراض ورقة النشاط مع التلامذة، وتقديم التوجيهات والإرشادات التي تشجعهم وتساعدهم على حل التدريبات.

النشاط البيتي للجزء الأول: التعبير



عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

١ً – اِقْرَأ النص التالي، ثم أَجِبْ عن الأسئلة التي تليه:

١ – "قَالَ سَامِرٌ: رَأَيْتُ اليَوْمَ سَيَّارَةَ الإِطْفَاءِ تُسْرِعُ نَحْوَ أَحْدِ البُيُوْتِ لإِطْفَاءِ حَرِيْقٍ شَبَّ فِيْهِ.

قَالَ وَالِدُهُ: مَا سَبَبُ الحَرِيْقِ يَا بُنَيَّ؟

سَامِرٌ: سَمِعْتُ بَعْضَ النَّاسِ يَقُوْلُوْنَ: إِنَّ سَبَبَ الحَرِيْقِ مَاسٌ كَهْرَبَائِيٌّ، ولَكِنْ هَلْ يُسَبِبُ المَاسُ الكَهْرَبَائِي حَرِيْقاً يا أَبي؟

الوالدُ: نَعَمْ يَا بُنَيَّ! فالكَهْرَباءُ طَاقَةٌ مُفِيدَةٌ وَضَرورِيَّةٌ، وَلَكِنَّهَا خَطِرَةٌ أَيْضَاً، انْظُرْ إِلَى المَصَابِيْحِ الَّتي تُضِيءُ بُيُوتَنا وَشَوارِعَنا، وَإِلى الآلاتِ فِي المَعَامِلِ، وَإِلى الأَجْهِزَةِ الَّتي نَسْتَخْدِمُها فِي المَنَازِلِ مِنْ مِذْيَاعٍ، وَتِلْفَازٍ، وَثَلاَّجةٍ، وَغَسَّالةٍ، تَجِدُ هَذِهِ الأَجْهِزَةَ كُلَّها تَعْمَلُ بالكَهْرباءِ، وَقَدْ وَفَّرَتْ كَثيْراً مِنْ جُهُودِنا، وَلَكِنَّ هُنَاكَ أَخْطَاراً تَنْجُمُ عَنْهَا إِذَا لَمْ نُحْسِنِ استِخْدَامَها، فَتُحْدِثُ حَرِيْقاً أَوْ تَصْعَقُ إِنْسَاناً.

٢-سَامِرٌ: وكَيْفَ نَتَّقِي أَخْطَارَ الكَهْرُبَاءَ يا أَبِي؟

الوَالِدُ: الأَمْرُ بَسَيْطٌ يَا بُنَيَّ، يَكْفِي أَنْ نَتَّبِعَ تَعْلِيْمَاتِ السَّلامَةِ، وَأَهَمُّها: أَنْ نَبْتَعِدَ عَنْ لَمْسِ أَسْلاكِ التَّمْدِيْدَاتِ الكَهْرَبَائِيَّةِ الظَّاهِرَةِ، وَعَنْ العَبَثِ بِمَآخَذِ الكَهْرَبَاءِ، وَنَتَأَكَّدَ مِنْ سَلامَةِ هَذِهِ المَآخَذِ قَبْلَ اسْتِخْدَامِهَا، وَأَنْ نَسْتَدْعِيَ العَامِلَ المُخْتَصَّ عِنْدَ حُدُوْثِ أَيِّ خَلَلٍ، وَأَنْ نَبْتَعِدَ عَنِ الأَسْلاكِ الكَهْرَبَائِيَّةِ الَّتِي تَتَدَلَّى أَحْيَاناً مِنَ الأَعْمِدَةِ، وَأَنْ نَضَعَ فِي حِسَابِنَا أَنْ المِيَاهَ وَالأَشْيَاءَ المُبَلَّلَةَ تَنْقُلُ الكَهْرَبَاءَ كَالأَسْلاكِ تَمَاماً...

٣-قَالَ سَامِرٌ: شُكْرَاً لَكَ يَا وَالِدِيْ، فَقَدْ تَعَلَّمْتُ مِنَ كَلامِكَ الكَثِيْرَ مِنْ فَوَائِدِ الكَهْرَبَاءِ، وَمِنْ أَخْطَارِهَا، وَالكَثِيرَ مِنْ سُبُلِ الوِقَايَةِ مِنْ تِلْكَ الأَخْطَارِ، وَسَوْفَ أَذْكُرُ هَذَا كُلَّهُ لِرِفَاقِي لِيَسْتَفِيْدُوا مِنْهُ.

الأســــــــــئلة

الرقم	الأســــــــــئلة	الإجابات
١-	ماذا قال سامر لأبيه؟	
٢-	سأل سامر والده سؤالين، فما هما؟	أ- ب-
٣-	بماذا وصف الأب الكهرباء؟	
٤-	ما فوائد الكهرباء التي ذكرها الأب لابنه؟	أ- ب- ج-
٥-	ما أخطار الكهرباء التي ذكرها الأب لابنه ؟	أ- ب-
٦-	عَدِّدْ تعليمات السلامة التي ذكرها الأب لابنه لاتقاء أخطار الكهرباء؟	أ- ب- ج- د- هـ
٧-	ضَعْ عنواناً مناسباً للنص السابق.	
٨-	ما الدرس الذي نتعلمه من هذا النص؟	

٢ ً – **اِخْتَرِ الكلمة المناسبة، وضَعْهَا مكان النقاط لتكملة الجمل التالية:**

الرقم	الخيارات	الجمل	الرقم	الجمل	الخيارات
١–	أنا نحن هم	......لا نَلْعَبُ بِأَسْلاكِ الكَهْرُبَاءِ.	٤–	إِذَا لَمْ نُحْسِنِ اسْتِخْدَامَ الكَهْرُبَاءِ فَإِنَّها تُحْدِثُ حَرِيْقاً أَوْ تَصْعَق......	إنسانٌ إنسانٍ إنساناً
٢–	ما أين كيف	...... سَبَبُ الحَرِيْق يَا بُنَيَّ؟	٥–	تَعَلَّمْتُ الكَثِيْرَ مِنْ سُبُلِ الوِقَايةِ مِنْ.......	هؤلاء الأخطار تلك الأخطار هذين الأخطار
٣–	هؤلاء هذا هذه	......الأَجْهِزَةُ كُلُّها تَعْمَلُ بِالكَهْرُبَاء.	٦–	التِّلْفَازُ والحَاسُوبُ والثَّلاجَةُ أَجْهِزَةٌ تَعْمَلُ بِالطَّاقَةِ.......	الكهربائية الكهربائي الكهرباء

٣ ً – **اِسْتَخْدِمِ الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية لتأليف جملة مفيدة.** ويمكنك أن تضيف من عندك إلى الكلمات المذكورة ما تشاء من الكلمات التي تساعدك في تأليف كل جملة:

الرقم	الكلمات	الجمل
١–	يحسن – الكهرباء – حريقاً – تصعق	
٢–	المذياع – والتلفاز – أجهزة – بالكهرباء	
٣–	الكهربائية – بيوتنا – الآلات – المعامل	

٤ ً – **كَوِّنْ جملة مفيدة من الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية دون زيادة عليها أو نقصان:**

الرقم	الكلمات	الجمل
١–	الكهرباء – نتقي – كيف – أبي – أخطار – يا	
٢–	من – الكهرباء – تعلمت – كلامك – من – كثيراً – فوائد	
٣–	وضرورية – أيضاً – الكهرباء – مفيدة – خطرة – طاقة – ولكنها	

٥ – اقْرَأ المقطع التالي، ثم ضَعْ علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة:

قَالَ المُعَلِّمُ ☐ مَا أَنْفَعَ الكَهْرُبَاءَ لَنا ☐ فَهِيَ تُضِيءُ المَنَازِلَ ☐ وتُدِيْرُ آلاتَ المَعَامِلِ وَأَجْهِزَةَ المَنَازِلِ ☐

٦ – اكْتُبْ خمس جمل من إنشائك تتضمن علامات الترقيم التالية:

الرقم	علامة الترقيم	الجملة
١–	النقطة	
٢–	النقطتان	
٣–	الفاصلة	
٤–	علامة التعجب	
٥–	علامة الاستفهام	

٧ – اكْتُبْ في حدود أربعة أسطر في كُلِّ موضوع من الموضوعين التاليين:

١– وصف (حريق شب في بيت، أو معمل، أو مخبز)، أو (مباراة رياضية)، أو (رحلة مدرسية).

٢– رسالة إلى صديق تهنئة فيها بـــ(عيد ميلاده) أو (نجاحه في المدرسة) أو (شفائه من المرض).

الموضوع الأول

....

....

....

....

الموضوع الثاني

....

....

....

....

خامساً – استراتيجية التعليم (الحصة الثانية):

١ ً – الجانب النظري:

١- التأكد من قيام التلامذة بالنشاط البيتي.

٢- تذكير المتعلمين بالأهداف المتوخاة من هذه الوحدة التعليمية.

٢ ً – الجانب العملي:

١- قيام التلامذة بقراءة النص المقرر قراءة جهرية مقطعية. والمعلم/ المعلمة يستمع إلى التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير، ويعزز القراءات الجيدة، ويثني على أصحابها، ويصحح القراءات الخاطئة عن طريق المناقشة الجماعية، ويشجع أصحابها على تجنبها وتلافيها، ويقدم القدوة الحسنة؛ فاللغة إنما تتعلم بالمحاكاة.

٢- يكلف المعلم/ المعلمة التلامذة قراءة بنود السؤال الأول والإجابة عنها بنداً بنداً، ويقوم بما تمت الإشارة إليه في (١-) مع تثبيت الإجابات الصحيحة.

٣- ينتقل المعلم/ المعلمة إلى السؤال الثاني، ويقوم بما قام به في (١-).

٤- يتبع المعلم/ المعلمة في حل السؤالين الثالث والرابع الأسلوب الذي سبق ذكره في (١-٢).

٥- أما السؤال الخامس، فَيُكْتَبُ على السبورة (المعلم/ المعلمة – التلامذة) أو يُعْرَضُ على لوحة، وتتم قراءته، ومناقشة التلامذة في إجاباتهم. ويمكن أن يوجه المعلم/ المعلمة إلى التلامذة قبل الشروع في حل هذا السؤال الأسئلة التالية:

أ- ما علامة الترقيم التي نضعها بعد القول؟

ب-ما علامة الترقيم التي نضعها بعد أسلوب التعجب؟

ج- وماذا نضع بين الجمل القصيرة المترابطة المعنى؟

د- وماذا نضع بعد أسلوب الاستفهام؟

هـ وماذا نضع في نهاية الجملة أو الكلام؟

٦- وكذلك يتبع المعلم/ المعلمة في حل السؤال السادس الأسلوب الذي ذكر في (١-٢).

٧- وفي السؤال السابع يمكن للمعلم/المعلمة أن يتبع طرائق عديدة في تصحيحه، ومن ذلك مثلاً: تكليف أحد التلامذة القيام بكتابة موضوعه على سبورة الصف، في حين يستمع المعلم/المعلمة إلى عدد من التلامذة وهم يقرؤون موضوعاتهم على مسمع زملائهم، ويتم تصحيحها بمناقشة جماعية يقودها المعلم/المعلمة،

إلى أن ينتهي التلميذ/ة من كتابة موضوعه، فتتم قراءته وتصحيحه، وفي نهاية الحصة يصطحب المعلم/المعلمة معه بعض الموضوعات الأخرى، ويقوم بتصحيحها وتدوين الملاحظات عليها.

٨- يعطي المعلم/المعلمة التلامذة وقتاً كافياً لتصحيح إجاباتهم.

٩- يجدر بالمعلم/ المعلمة أن يسجل الأخطاء الشائعة بين التلامذة؛ لإجراء تدريبات علاجية تجنبهم الوقوع فيها، وتساعدهم على اكتساب مهارات الكتابة (التعبير).

الجزء الثاني: الإملاء والخط

أولاً – **الزمن المخصص:** حصتان دراسيتان.

ثانياً – الموضوع:

١– الإملاء (الهمزة المتوسطة).

٢– الخط (خط النسخ).

ثالثاً – الأهداف:

يتوقع بعد الانتهاء من تطبيق الجزء الثاني من الوحدة التعليمية الرابعة أن يتمكن التلامذة من:

١– استخراج الكلمات التي تحتوي على همزات متوسطة من جمل/نص يعطى لهم.

٢– تعليل سبب كتابة الهمزة المتوسطة في الحالات المختلفة.

٣– ذكر كلمات تشتمل على همزات متوسطة في الحالات المختلفة:

أ- مكتوبة على ألف.

ب–مكتوبة على واو.

ج–مكتوبة على نبرة.

د– مكتوبة على السطر.

٤– كتابة كلمات تشتمل على همزات متوسطة في الحالات المختلفة كتابة صحيحة.

٥– الكتابة بخط النسخ كتابة واضحة وجميلة.

رابعاً – استراتيجية التعليم (الحصة الأولى):

١ً – الجانب النظري:

١– تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من الجزء الثاني من الوحدة التعليمية الرابعة.

٢– تهيئة أذهان التلامذة للدرس المقرر وتشويقهم لمتابعته. ويمكن للمعلم/المعلمة أن يفيد من مثال التمهيد المقترح في الجزء الأول من هذه الوحدة التعليمية (التعبير).

٢ً – الجانب العملي:

١– عرض النص على التلامذة.

٢– تكليف التلامذة قراءة النص قراءة صامتة، ومن ثم قراءة جهرية. ويمكن للمعلم/المعلمة أن يفيد مما سبق ذكره في الجزء الأول.

٣– سؤال التلامذة عن أنواع الهمزات (مواقعها في الكلمات).

٤– سؤال التلامذة عن الهمزات المتوسطة الموجودة في النص، وتسجيل ذلك على السبورة بشكل مرتب.

وعلى سبيل المثال يمكن أن يكون الترتيب على الشكل التالي:

همزات متوســــــطة مكتوبة على			
ألف	واو	السطر	نبرة
	دماؤكم – المؤزر	يا شهداءنا	

٥- مناقشة التلامذة في كلمة (دماؤكم) مثل: ما حركة الهمزة؟ (الضمة)، ما حركة الحرف الذي قبلها؟ (السكون)، أيهما أقوى: الضمة أم السكون؟، ماذا يناسب الضمة؟ (الواو)، والتوصل إلى القاعدة الجزئية الأولى التي تتعلق بكتابة الهمزة المتوسطة على واو.

٦- إجراء اختبار مرحلي، مثل:

أ- من يعلل سبب كتابة الهمزة المتوسطة على واو في كلمة (المؤزر)؟

ب-من يعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مكتوبة على واو؟ تلميذ آخر، تلميذ ثالث......

٧- مناقشة التلامذة في كلمة (يا شهداءنا) مثل: ما حركة الهمزة؟ (الفتحة)، ما الحرف الذي قبلها؟ (ألف)، ما حركتها؟ (السكون)، والتوصل إلى القاعدة الجزئية الثانية التي تتعلق بكتابة الهمزة المفتوحة المسبوقة بألف ساكنة.

٨- إجراء اختبار مرحلي، مثل:

أ- من يعلل سبب كتابة الهمزة المتوسطة في كلمة (قراءة) على السطر؟

ب-من يعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مسبوقة بألف ساكنة؟ تلميذ آخر، تلميذ ثالث......

٩- الجدول خال من همزة متوسطة مكتوبة على ألف. من يعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مكتوبة على ألف؟ (كأس، فأس، المرأة.......)؛ ويناقش المعلم/المعلمة التلامذة مناقشة جماعية في سبب كتابة الهمزة المتوسطة على ألف، ويتوصل إلى القاعدة الجزئية التي تتعلق بكتابة الهمزة المتوسطة على ألف.

١٠- إجراء اختبار مرحلي، مثل:

أ- من يعلل سبب كتابة الهمزة المتوسطة على ألف في كلمة (يأتي)، (فأر)، (فجأة)؟

ب-من يعطينا كلمة فيها همزة متوسطة تكتب على الألف ؟ تلميذ ثان، تلميذ ثالث......

١١- نلاحظ أيضاً أن الجدول خالٍ من كلمة فيها همزة متوسطة كتبت على نبرة. من يعطينا كلمة فيها همزة متوسطة مكتوبة على نبرة؟ (ذئب، زئير، أسئلة.......)؛ ويناقش المعلم/المعلمة التلامذة مناقشة جماعية في سبب كتابة الهمزة المتوسطة على نبرة، ويتوصل إلى القاعدة الجزئية التي تتعلق بكتابة الهمزة المتوسطة على نبرة.

١٢- تجمع القواعد الجزئية السابقة في قاعدة عامة، وتتم قراءتها من المعلم/المعلمة والتلامذة.

١٣- يجري المعلم/المعلمة تقويماً نهائياً للوقوف على مدى اكتساب التلامذة مهارة كتابة الهمزات المتوسطة، ومن ذلك مثلاً:

أ- من يُعَدِّد لنا أنواع الهمزات؟

ب- من يُعَرِّف لنا الهمزة المتوسطة؟

ج - متى تكتب الهمزة المتوسطة على ألف؟ من يعطينا مثالاً على ذلك؟ ....

د - متى تكتب الهمزة المتوسطة على الواو؟ من يعطينا مثالاً على ذلك؟ ....

هـ متى تكتب الهمزة المتوسطة على النبرة؟ من يعطينا مثالاً على ذلك؟ ....

و - متى تكتب الهمزة المتوسطة على السطر؟ من يعطينا مثالاً على ذلك؟ ....

١٤- يقوم المعلم/المعلمة في البنود من (٣ إلى١٢) بالاستماع إلى التلامذة باهتمام، وتقويم إجاباتهم، فيعزز الإجابات الصحيحة، ويصحح الإجابات الخاطئة ويشجع أصحابها لتلافيها وتجنبها.

١٥- تدريب التلامذة على الكتابة بخط النسخ من خلال العبارة التالية:

"لمْ يتحقَّقِ الجلاءُ إلا بعدَ نضالٍ دامَ رُبْعَ قَرْنٍ منَ الزمن"

١٦- يوزع المعلم/المعلمة على التلامذة النشاط البيتي، ويتم تدريبهم على كيفية الإجابة عن أسئلته.

النشاط البيتي للجزء الثاني: الإملاء والخط

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة:

١ ً – اِقْرَأ النص التالي ثم أَجِبْ عن الأسئلة التي تليه:

"لَمَّا أَشْرَفَ المُهَلَّبُ بنْ أَبِي صُفْرَةَ أَحَدُ رُؤَسَاءِ جَيْشِ عَبْدِ المَلِكِ بنْ مَرْوَانَ عَلَى الوَفَاةِ، اسْتَدْعَى أَبْنَاءَه السَّبْعَةَ، وَبَذَلَ لَهُمُ النَّصَائِحَ الَّتِي تَنْفَعُهُمْ دُنْيا وَآخِرَة. ثُمَّ أَمَرَهُمْ بِإِحْضَارِ رِماحِهِمْ مُجْتَمِعَةً، وَطَلَبَ إِلَيْهِم أَنْ يَكْسِرُوها وَاحِداً فَوَاحِداً مُبْتَدِئاً بِأَصْغَرِهِمْ فَلَمْ يَقْدِرُوا. فَقَالَ لَهُمْ فَرِّقُوها، وَلْيَتَنَاوَلْ كُلُّ وَاحِدٍ رُمْحَهُ وَيَكْسِرْهُ فَكَسَرَه دُونَ عَنَاءٍ كَبِيْرٍ. فَعِنْدَ ذَلك قَالَ لَهُم: اِعْلَمُوا أَنَّ مَثَلَكُمْ مَثَلُ هَذِهِ الرِّمَاحِ. فَمَا دُمْتُمْ مُجْتَمِعِيْنَ وَمُؤْتَلِفِيْنَ يَعْضُدُ بَعْضُكُمْ بَعْضاً لا يَنَالُ مِنْكُمْ أَعْدَاؤُكُمْ غَرَضاً. أَمَّا إِذَا اخْتَلَفْتُمْ وَتَفَرَّقْتُمْ، فَإِنَّهُ يَضْعُفُ أَمْرُكُمْ وَيَتَمَكَّنُ مِنْكُمْ أَعْدَاؤُكُمْ وَيُصِيْبُكُمْ مَا أَصَابَ الرِّمَاحَ، فَافْهَمُوا هَذِهِ المَسْأَلَةَ".

الرقم	الأســــــئلة	الإجابات
١–	ماذا فعل المهلب حين أشرف على الوفاة؟	
٢–	ماذا طلب المهلب إلى أبنائه في المرة الأولى؟	
٣–	هل تمكن أبناؤه من تنفيذ ما أمرهم به؟	
٤–	ماذا طلب إليهم في المرة الثانية؟	
٥–	هل تمكن الأبناء من تنفيذ ما أمرهم به؟	
٦–	ضع عنواناً مناسباً للنص السابق؟	
٧–	ما الدرس الذي نستفيده من النص السابق؟	

٢ ً – اِسْتَخْرِجِ الكلمات التي تحتوي على همزات متوسطة في النص السابق، واِمْلأْ الجدول التالي:

الرقم	الكلمة	مكان كتابة الهمزة	الســبب
١–			
٢–			
٣–			
٤–			
٥–			
٦–			
٧–			
٨–			

٣ ً-**هَاتْ ثلاث كلمات في كل كلمة منها همزة متوسطة كتبت على ألف، ثم ضَعْهَا في جملة من إنشائك:**

الرقم	الكلمة	الجملة
١-		
٢-		
٣-		

٤ ً-**هَاتْ ثلاث كلمات في كل كلمة منها همزة متوسطة كتبت على واو، ثم ضَعْهَا في جملة من إنشائك:**

الرقم	الكلمة	الجملة
١-		
٢-		
٣-		

٥ ً-**هَاتْ ثلاث كلمات في كل كلمة منها همزة متوسطة كتبت على نبرة، ثم ضَعْهَا في جملة من إنشائك:**

الرقم	الكلمة	الجملة
١-		
٢-		
٣-		

٦ ً-**هَاتْ ثلاث كلمات في كل كلمة منها همزة متوسطة كتبت على السطر، ثم ضَعْهَا في جملة من إنشائك:**

الرقم	الكلمة	الجملة
١-		
٢-		
٣-		

٧ ً-**اُكْتُبْ بخط النسخ العبارة التالية:**

"لما شعر المهلب بن أبي صفرة بدنو أجله، استدعى أبناءه وقدم لهم النصائح"

....

خامساً – استراتيجية التعليم (الحصة الثانية):

١ ً – الجانب النظري:

١– التأكد من قيام التلامذة بالإجابة عن أسئلة النشاط البيتي.

٢– تذكير التلامذة بالأهداف المتوخاة من الجزء الثاني من الوحدة الرابعة.

٢ ً – الجانب العملي:

١– قيام التلامذة بقراءة النص المقرر قراءة جهرية مقطعية. والمعلم/ المعلمة يستمع إلى التلامذة بانتباه شديد واهتمام كبير ويعزز القراءات الجيدة ويثني على أصحابها، ويصحح القراءات الخاطئة عن طريق المناقشة الجماعية، ويشجع مرتكبيها على تجنبها وتلافيها، ويقدم القدوة الحسنة؛ فاللغة تتعلم بالمحاكاة .

٢– يكلف المعلم/ المعلمة التلامذة قراءة بنود السؤال الأول بنداً بنداً، ويقوم بما تمت الإشارة إليه في (١–) مع تثبيت الإجابات الصحيحة.

٣– ينتقل المعلم/ المعلمة إلى السؤال الثاني، ويتابع معهم النص المقرر سطراً سطراً لاستخراج الكلمات التي تشتمل على همزات متوسطة، ويتم السؤال عن مكان كتابة الهمزة المتوسطة من جهة والسبب من جهة ثانية، ويقوم بما قام به في (١–)، مع تثبيت الإجابات الصحيحة.

٤– أما بالنسبة للسؤال الثالث والرابع والخامس والسادس، فيطلب المعلم/المعلمة إلى التلامذة قراءة السؤال، ومن ثم يتلقى الإجابات الفردية، ويقوم بما قام به في (١–) مع تثبيت الإجابات الصحيحة.

٥– وفي السؤال السابع والأخير، يكلف المعلم/ المعلمة أحد التلامذة بالخروج إلى السبورة لكتابة العبارة المقررة بخط النسخ مع مراقبته وتصحيح الأخطاء إن وجدت عن طريق المناقشة الجماعية.

٦– يطلب المعلم/المعلمة إلى التلامذة تصحيح إجاباتهم. ويتجول بينهم لمراقبة كتاباتهم لعبارة الخط، ويقدم لهم التوجيهات والإرشادات المناسبة، ويثني على المجيدين، ويشجع الآخرين ويأخذ بيدهم.

٧– يجدر بالمعلم/المعلمة أن يرصد الأخطاء الشائعة بين التلامذة، ليجري لهم تدريبات علاجية تساعدهم على تجنبها، وتعمل على تنمية مهارات الإملاء والخط لديهم.

الملحق رقم (٦)

الاختبارات البعدية لقياس مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية
(الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)

أولاً – اختبار الاستماع

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الاستماع، بعد تطبيق البرنامج التعليمي.

يتبع في إجراء الاختبار الإرشادات التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي.

و نلفت انتباه الزميلات و الزملاء الأكارم إلى أمرين:

أولهما أن الجملة التي سيستمع إليها التلامذة، ليقوموا بكتابتها في جواب السؤال الأول، هي :

"ما أجمل الدين والدنيا إذا اجتمعاً".

وثانيهما أن النص الذي سيستمع إليه التلامذة، قبل الإجابة عن السؤال الثالث، هو:

"تَوَقَّفَ سَعيدٌ عندَ بابِ دُكانٍ يبيعُ الآلاتِ الموسيقيةَ، فرأى العُودَ والقانُونَ والرَّبابةَ.....، فسألَهُ أبوه: لماذا تَوَقَّفْتَ؟ قال سعيدٌ: أُحبُّ أَنْ أعزفَ على آلةِ العُودِ. سألَ الأبُ عن ثمنِهَا، فقالَ البائعُ: ألفا ليرةٍ سوريةٍ. قالَ الأبُ لابنِه: هذا مبلغٌ كبيرٌ، ما رأْيكَ أَنْ تبدأَ التَّوْفِيرَ، وسأُساهِمُ مَعْكَ بِشرائِها؟ بدأَ سعيدٌ يُوَفِّرُ النُّقودَ مِنْ مَصْروفِهِ. و عِنْدَما جمعَ جُزءاً من الثَّمَنِ أَعْطَاهُ أبوه الباقي و اشْتَرَى العُودَ، و بدأَ يَتَدرَّبُ على العَزْفِ عَلَيْهِ، فَأَجَادَهُ كَثيراً".

اسم المدرسة:　　　　　　　　اسم التلميذ/ة:　　　　　　　　الجنس:

السؤال الأول: اكتب الجملة التي ستستمع إليها.

السؤال الثاني: اكتبْ اسمك الثلاثي في منتصف الجدول التالي، وضعْ خطا تحته، ثم أكمِلِ الخط ليصير مربعاً أو مستطيلاً حول اسمك، وأخيراً ارسُمْ دائرةً حول المربع أو المستطيل.

السؤال الثالث: في الجدول التالي ثلاثُ قوائم، وفي كل قائمةٍ أربعُ كلمات. ضَعْ خطاً تحت الكلمة الغريبة عن بقية الكلمات.

الخيارت	القائمة الأولى	القائمة الثانية	القائمة الثالثة
١-	أتى	سماء	تلميذ
٢-	جاء	جبال	طالب
٣-	أقبل	نجوم	طبيب
٤-	جلس	كواكب	معلم

السؤال الرابع: أَجِبْ عن الأسئلة التالية بعد استماعك للقصة التالية:

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	ماذا شاهد سعيد في الدكان؟	
٢-	ما الآلة التي اختارها سعيد؟	
٣-	كيف تمكن سعيد من شراء الآلة التي اختارها؟	
٤-	سَمِّ آلتين موسيقيتين تعرفهما لم يرد ذكرهما في القصة؟	
٥-	ما العنوان المناسب للقصة السابقة؟	

انتهت الأسئلة

ثانياً – اختبار المحادثة (الكلام)

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات المحادثة (الكلام)، بعد تطبيق البرنامج التعليمي، الذي أعدته و طبقته الباحثة.

و نلفت انتباه الزميلات و الزملاء الأكارم إلى أمرين هامين:

أولهما اتباع الإرشادات التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي، وثانيهما أن تطبيق الاختبار يستلزم ثلاث وسائل، وهي:

١-لوحة تحتوي على عشر صور؛ ليقوم التلامذة بكتابة أسمائها إجابةً عن السؤال الأول.

٢-لوحة (صورة) ليقوم التلامذة بالإجابة عن السؤال الثاني.

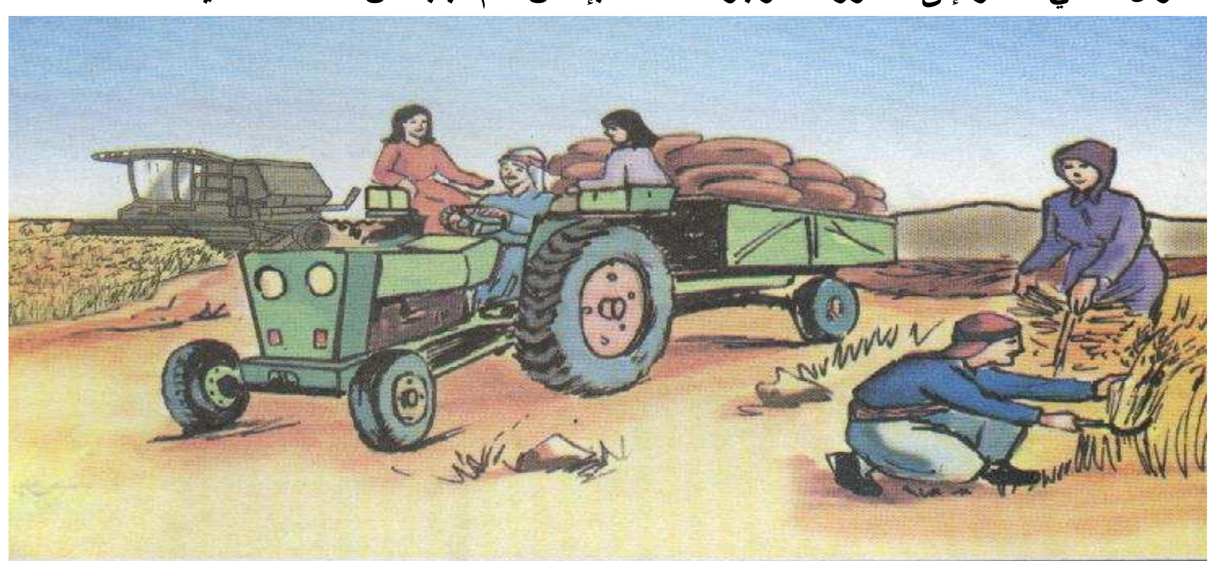
٣-لوحة تشتمل على صور عديدة؛ ليستعملها المعلم/ المعلمة في المقابلات الفردية للتلاميذ لقياس مستوى سلامة النطق عندهم.

ويجدر التذكير بأن تطبيق هذا الاختبار يحتاج إلى حصتين دراسيتين، تخصص الأولى؛ ليجيب التلامذة عن الأسئلة الثلاثة الأولى. أما الحصة الثانية، فتخصص لإجراء مقابلات فردية مع التلامذة؛ لقياس مستوى سلامة نطق الحروف عندهم.

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

السؤال الأول: انظر إلى الصور الموجودة أمامك، ثم اكتب أسماءها بالترتيب.

السؤال الثاني: انظر إلى الصورة الموجودة أمامك بإمعان، ثم أجب عن الأسئلة التالية:



الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	ما الموضوع الذي تتحدث عنه الصورة؟	
٢-	كم شخصاً في الصورة؟	
٣-	ماذا يفعل الرجلان؟	الرجل الأول: الرجل الثاني:
٤-	ماذا تتوقع أن يكون في الأكياس؟	
٥-	سَمِّ آلة حصاد قديمة وآلة حديثة تظهران في الصورة؟	الآلة القديمة: الآلة الحديثة:
٦-	ماذا تفعل المرأة التي تظهر في يمين الصورة؟	
٧-	ما الفرق بين المحراث والحصادة؟	المحراث: الحصادة:

السؤال الثالث: تَحَدَّثْ ــ كتابة ــ في حدود أربعة أسطر في أي موضوع أو قصة توحي لك به الصورة السابقة.

....

....

....

....

السؤال الرابع: مقابلات فردية

يجري المعلم/المعلمة مقابلات فردية للتلامذة؛ للتعرف إلى مدى سلامة النطق لديهم، وتوضع الدرجة التي يستحقها كل تلميذ/ة.

انتهت الأسئلة

ثالثاً – اختبار القراءة

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات القراءة، بعد تطبيق البرنامج التعليمي؛ بغية تحسين مستوى تحصيل التلامذة في المهارات اللغوية المختلفة.

يتبع في إجراء الاختبار الإرشادات التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي.

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

اقرأ النص التالي بتمعن، ثم أجب عن الأسئلة التي تليه:

"كان سميرٌ فتى معزولاً عن رفاقِه لِفَقْرِه، ومَحْسُوداً على ذَكائِه، و بَيْنَما كانَ ذاتَ يومٍ عَائِداً وحدَهُ إلى البيتِ، وجدَ خاتماً فتناولَهُ وفَرَكَهُ لِيُزيلَ الصَّدأَ عنْهُ، فانْتَصَبَ أمامَهُ فجأةً ماردٌ ضَخْمٌ قائِلاً: اُطْلُبْ ما شِئْتَ، فقالَ: أريدُ ملابسَ أنيقةً. نظرَ سميرٌ حولَهُ فوجَد مِحفظةً مملوءةً بثيابٍ برَّاقةٍ، فأخذَها فَرِحاً.

ارتدى سمير ملابسه في الصباح، فتجمع حوله التلامذة مندهشين، وصاروا يتقربون منه. ولكنَّهُ لمْ يكترثْ بِهم؛ لأنَّهُم يهتمونَ بمظهرِ الإنسانِ لا بِجَوْهَرِه. اجتمَعَ زملاؤُه وقرروا أَنْ يُظْهِروا لَهُ نَدَمهُم، فَقَبِلَ اعتذارَهُم وصَاروا أَصْدِقاء ".

الأســـــــــئلة

السؤال الأول: اضبط بالشكل هذا المقطع الذي ورد في النص السابق، وهو:

ارتدى سمير ملابسه في الصباح، فتجمع حوله التلامذة مندهشين، و صاروا يتقربون منه.

السؤال الثاني: اقرأ كل سؤال من الأسئلة التالية، وضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة.

الرقم	الأسئلة	الإجابات
١-	لماذا كان سمير محسوداً من زملائه؟	أ- لفقره. ب-لغناه. ح-لذكائه.
٢-	ماذا رأى سمير عندما فرك الخاتم؟	أ- مارداً ضخماً. ب-مالاً كثيراً. ح-محفظة كبيرة.
٣-	لماذا لم يكترث سمير بالتلامذة؟	أ- لأنهم يهتمون بمظهر الإنسان. ب-لأنهم يهتمون بجوهر الإنسان. ح- لأنه كان مسرعاً نحو البيت.
٤-	لماذا صار سمير صديقاً للتلامذة؟	أ- لأنه وجد خاتماً. ب-لأنه كان ذكياً. ح- لأن التلامذة اعتذروا منه.
٥-	الموضوع الأساسي في القصة هو:	أ- حسد التلامذة لسمير. ب-المارد الضخم. ح-الإنسان بجوهره لا بمظهره.

السؤال الثالث: في الجدول التالي خمس كلمات. والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات الأربع التي تحتها، وتضع خطاً تحت الكلمة المشابهة في المعنى للكلمة الأساسية.

الخيارات	الكلمات الأساسية				
	(١) معزولاً	(٢) تناوله	(٣) انتصب	(٤) أنيقة	(٥) يكترث
١	مقرَّباً	أهمله	وقف	ثمينة	يتكلم
٢	محبوباً	باعه	ذهب	رثة	يهتم
٣	مبعداً	تركه	رجع	جميلة	يسمع
٤	مكروهاً	أخذه	عاد	رخيصة	يتحدث

السؤال الرابع: في الجدول التالي خمس كلمات. والمطلوب منك أن تقرأ الكلمات الأربع التي تحتها، وتضع خطاً تحت الكلمة الغريبة في المعنى عن الكلمة الأساسية.

الخيارات	الكلمات الأساسية				
	(١) ملابس	(٢) فتى	(٣) البيت	(٤) الصباح	(٥) التلاميذ
١	معطف	شاب	البستان	المساء	المدارس
٢	قلم	كهل	المنزل	الدواء	الطلاب
٣	قميص	حوت	القصر	الظهر	المعلمون
٤	بنطال	شيخ	الكوخ	الضحى	البحار

انتهت الأسئلة

رابعاً – اختبار الكتابة

الزميلات و الزملاء الأكارم

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل التلامذة في مهارات الكتابة (التعبير، والإملاء، والخط).

وأحب أن ألفت انتباهكم إلى مسألتين اثنتين:

أولاهما أنه يتبع في إجراء الاختبار الإرشادات التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي، وثانيتهما أنه سيقوم المعلم/ المعلمة بإملاء ثماني كلمات على التلامذة؛ للإجابة عن السؤال الخامس، وهي:

١	٢	٣	٤
الله	قرأ	عمرو	مكافأة
٥	٦	٧	٨
جائزة	خَطا	انتهاءً	فؤاد

اسم المدرسة: اسم التلميذ/ة: الجنس:

السؤال الأول: اختر الكلمة المناسبة، وضعها مكان النقاط لتكملة الجمل التالية:

الرقم	الخيارات	الجملة	الرقم	الجملة	الخيارات
١-	أنا أنتَ أنتِ	..... تحبين الرياضة و المطالعة.	٦-	في السنة اثنا عشر	شهراً شهرٌ شهرٍ
٢-	نحن هم هؤلاء	..... الجنود يدافعون عن الوطن.	٧-	تشرق الشمس	صباحن صباحٌ صباحاً
٣-	هذا هذان هاتان	.....الطالبتان مجدتان ومجتهدتان.	٨-	تناولت طعام العشاء	مساء مساءاً مساءن
٤-	اللذان اللتان الذين	..... فازتا هما أمل و راميا.	٩-	عشقت الرياضة و أنا طفل	صغيراً صغيرٌ صغيرٍ
٥-	وراء أمام فوق	..... كل رجل عظيم امرأة.	١٠-	لله الأمر من قبل ومن	بعدُ بعدي بعدِ

السؤال الثاني: استخدم الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية في جملة مفيدة. ويمكنك أن تضيف من عندك إلى الكلمات المذكورة كلمات تساعدك في تأليف كل جملة:

الرقم	الكلمات	الجمل
١-	البريء – المحامي – المتهم	
٢-	جيش– المقاومة – العدو	
٣-	الربيع – الأشجار – فصل	
٤-	شفائهم – علاج – الأطباء	
٥-	تدمر – التلامذة – رحلة	

السؤال الثالث: كَوِّنْ جملة مفيدة من الكلمات الموجودة في كل سطر من السطور التالية دون زيادة أو نقصان:

الرقم	الكلمات المبعثرة	الجمل
١-	صيفاً – شتاءً – وتنخفض – درجات – الحرارة – ترتفع	
٢-	الحدود – على – الوطن – يقف – عن – الجنود – دفاعاً	
٣-	الجمل – والعطش – يصبر – الجوع – على	
٤-	بغية – مرضه – المريض – الشفاء – يشرب – الدواء – من	
٥-	العلم – التلاميذ – بنظام – يصطف – لتحية	

السؤال الرابع: اقرأ المقطع التالي، ثم ضع علامات الترقيم المناسبة في المربعات الفارغة :

دخلَ المعلمُ إلى الصَّفِ ☐ وقالَ لتلامِذتِه ☐ مَنْ زارَ منكُم المَسْجِدَ الأُمَويَّ ☐ إنِّي أدعُوكُم لِزيارتِه؛ فَمَا أَجْمَلَهُ ☐ .

السؤال الخامس: اكتب كل كلمة أمليها عليكم في المكان المخصص لها في الجدول التالي:

١	٢	٣	٤
٥	٦	٧	٨

السؤال السادس: اكتب بخط النسخ العبارة التالية:

"للهِ دَرُّ الحَسَدِ مَا أَعْدَلَهُ! بَدَأَ بِصَاحِبِه فَقَتَلَهُ".

انتهت الأسئلة

مفتاح تصحيح الاختبارات البعدية

أولاً – مفتاح تصحيح اختبار الاستماع

<table>
<tr><th>رقم السؤال</th><th>الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td>١ ً–</td><td>ما أجمل الدين و الدنيا إذا اجتمعا معاً.</td><td>ست درجات
تحسم درجة واحدة عن كل كلمة يهمل التلامذة كتابتها.</td></tr>
<tr><td>٢ ً–</td><td>دمشق</td><td>ثلاث درجات
درجة لكتابة اسم المدينة، ودرجة لرسم المربع أو المستطيل حول الاسم، ودرجة لوضع الدائرة حول الشكل الموضوع حول الاسم.</td></tr>
<tr><td>٣ ً–</td><td><table>
<tr><th>القائمة الأولى</th><th>القائمة الثانية</th><th>القائمة الثالثة</th></tr>
<tr><td>أتى</td><td>سماء</td><td>تلميذ</td></tr>
<tr><td>جاء</td><td>جبال</td><td>طالب</td></tr>
<tr><td>أقبل</td><td>نجوم</td><td>طبيب</td></tr>
<tr><td>جلس</td><td>كواكب</td><td>معلم</td></tr>
</table></td><td>ست درجات
تعطى درجتان لكل اختيار صحيح</td></tr>
<tr><td>٤ ً–</td><td>٦–شاهد سعيد في الدكان (آلات موسيقية). ويقبل من التلامذة (العود، والقانون، والربابة، والدربكة).
٧– اختار سعيد آلة العود.
٨–تمكن سعيد من شراء الآلة (بالتوفير). ويقبل (التعاون مع والده)، ويقبل (وفر قسماً من النقود ودفع الباقي والده، ويقبل (دفع والده المبلغ).
٩–يقبل من التلامذة ذكر اسم أي آلتين موسيقيتين.
١٠– يقبل من التلامذة ذكر أي عنوان مناسب.</td><td>عشر درجات
تعطى درجتان لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td></td><td>مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

ثانياً – مفتاح تصحيح اختبار المحادثة (الكلام)

رقم السؤال	الإجابات الصحيحة					الدرجة
١ً –	١	٢	٣	٤	٥	خمس درجات تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة
	طاولة	كتاب	سيارة	عصفور	شجرة	
	٦	٧	٨	٩	١٠	
	عين	جرس	موز	سفينة	دجاجة	
٢ً –	٨- الحصاد/ حصاد القمح.					عشر درجات تعطى درجة واحدة لكل من السؤال الأول والثاني والرابع والسادس. تعطى درجتان لكل من السؤال الثالث والخامس والسابع.
	٩- خمسة أشخاص.					
	١٠- الرجل الأول: يحصد القمح/ بالمنجل. الرجل الثاني: يقود الشاحنة/ المحراث.					
	١١- قمح/ حبوب القمح.					
	١٢- أ- الآلة القديمة: المنجل. ب- الآلة الحديثة: الحصادة.					
	١٣- تساعد زوجها/ الفلاح.					
	١٤- أ- المحراث: يحرث الأرض. ب- الحصادة: تحصد المحصول/ القمح.					
٣ً –	يراعى في هذا السؤال: ت-التقيد بموضوع الصورة. ث-سلامة الكتابة. ح- استعمال علامات الترقيم. ذ- خيال التلميذ/ة. هـ- ثروة المفردات. و- التنوع في استعمال الأساليب اللغوية.					خمس درجات
٤ً –	مقابلة شفهية لكل تلميذ/ة على حدة ويراقب المعلم/ة سلامة نطق الحروف، ويضع الدرجة المناسبة.					خمس درجات
	مجموع الدرجات					خمس و عشرون درجة

ثالثاً – مفتاح تصحيح اختبار القراءة

<table>
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="6">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td>١ً –</td><td colspan="6">اِرْتَدى سَميرٌ مَلابِسَهُ في الصَّباحِ، فَتَجَمَّعَ حَوْلَهُ التَّلامِذَةُ مُنْدَهِشِين، وصَارُوا يَتَقَرَّبُون مِنْهُ، ولَكِنَّهُ لَمْ يَكْتَرِثْ بِهِم.</td><td>عشر درجات
تحسم نصف درجة عن كل خطأ في ضبط الشكل على ألا يحسب في الكلمة الواحدة أكثر من خطأين.</td></tr>
<tr><td rowspan="6">٢ً –</td><td>الرقم</td><td colspan="5">الإجابات الصحيحة</td><td rowspan="6">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="5">(ج) لذكائه.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="5">(ب) مارداً ضخماً.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="5">(أ) لأنهم يهتمون بمظهر الإنسان.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="5">(ب) لأن التلامذة اعتذروا منه.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="5">(أ) الإنسان بجوهره لا بمظهره.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٣ً –</td><td rowspan="2">الخيارات</td><td colspan="5">الكلمات الأساسية</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>(١)
معزولاً</td><td>(٢)
تناوله</td><td>(٣)
انتصب</td><td>(٤)
أنيقة</td><td>(٥)
يكترث</td></tr>
<tr><td>١</td><td></td><td></td><td>وقف</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٢</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>يهتم</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>مبعداً</td><td></td><td></td><td>جميلة</td><td></td></tr>
<tr><td>٤</td><td></td><td>أخذه</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="6">الكلمات المشابهة في المعنى هي: (مبعداً – أخذه – وقف – جميلة – يهتم)، فتوضع تحتها خطوط.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٤ً –</td><td rowspan="2">الخيارات</td><td colspan="5">الكلمات الأساسية</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>(١)
ملابس</td><td>(٢)
فتى</td><td>(٣)
البيت</td><td>(٤)
الصباح</td><td>(٥)
التلاميذ</td></tr>
<tr><td>١</td><td></td><td></td><td>البستان</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٢</td><td>قلم</td><td></td><td></td><td>الدواء</td><td></td></tr>
<tr><td>٣</td><td></td><td>حوت</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٤</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>البحار</td></tr>
<tr><td colspan="6">الكلمات المخالفة في المعنى هي: (قلم – حوت – البستان – الدواء – البحار)، فتوضع تحتها خطوط.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="6">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

رابعاً – مفتاح تصحيح اختبار الكتابة
(التعبير و الإملاء و الخط)

<table dir="rtl">
<tr><th>رقم السؤال</th><th colspan="4">الإجابات الصحيحة</th><th>الدرجة</th></tr>
<tr><td rowspan="7">١ ً–</td><td>الرقم</td><td>الخيارات الصحيحة</td><td>الرقم</td><td>الخيارات الصحيحة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td>أنتِ</td><td>٦</td><td>شهراً</td></tr>
<tr><td>٢</td><td>هؤلاء</td><td>٧</td><td>صباحاً</td></tr>
<tr><td>٣</td><td>هاتان</td><td>٨</td><td>مساءً</td></tr>
<tr><td>٤</td><td>اللتان</td><td>٩</td><td>صغيرٌ</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>وراء</td><td>١٠</td><td>بعدُ</td></tr>
<tr><td colspan="4">تعد الإجابة صحيحة إذا وضع خط تحت الخيار الصحيح أو كتب في المكان المناسب.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٢ ً–</td><td>الرقم</td><td colspan="3">الجمل المفيدة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="3">دافع المحامي عن المتهم البريء.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="3">هزمت المقاومة جيش العدو الصهيوني.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="3">تزهر الأشجار في فصل الربيع.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="3">يسعى الأطباء إلى علاج المرضى وشفائهم.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="3">ذهب التلامذة في رحلة مدرسية إلى تدمر.</td></tr>
<tr><td colspan="4">يقبل من التلامذة أي جملة أخرى صحيحة على أن تتضمن الكلمات المفتاحية فيها.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">٣ ً–</td><td>الرقم</td><td colspan="3">الجمل الصحيحة</td><td rowspan="7">خمس درجات
تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>١</td><td colspan="3">ترتفع درجات الحرارة صيفاً و تنخفض شتاءً.</td></tr>
<tr><td>٢</td><td colspan="3">يقف الجنود على الحدود دفاعاً عن الوطن.</td></tr>
<tr><td>٣</td><td colspan="3">يصبر الجمل على الجوع والعطش.</td></tr>
<tr><td>٤</td><td colspan="3">يشرب المريض الدواء بغية الشفاء من مرضه.</td></tr>
<tr><td>٥</td><td colspan="3">يصطف التلاميذ بنظام لتحية العلم.</td></tr>
<tr><td colspan="4">يقبل من التلامذة أي جملة أخرى صحيحة على ألا يحدث في كلمات الجملة أي زيادة أو نقصان.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td>٤ –</td><td colspan="4">علامات الترقيم المناسبة هي:
دخل المعلم إلى الصف [،] وقال لتلامذته [:] من زار منكم المسجد الأموي [؟] إني أدعوكم لزيارته؛ فما أجمله [!] .</td><td>أربع درجات
تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">٥ –</td><td>١</td><td>٢</td><td>٣</td><td>٤</td><td rowspan="4">أربع درجات
تعطى نصف درجة لكل إجابة صحيحة.</td></tr>
<tr><td>الله</td><td>قرأ</td><td>عمرو</td><td>مكافأة</td></tr>
<tr><td>٥</td><td>٦</td><td>٧</td><td>٨</td></tr>
<tr><td>جائزةً</td><td>خَطا</td><td>انتهاءً</td><td>فؤاد</td></tr>
<tr><td>٦ –</td><td colspan="4">لله در الحسد ما أعدله! بدأ بصاحبه فقتله.</td><td>درجتان</td></tr>
<tr><td colspan="5">مجموع الدرجات</td><td>خمس و عشرون درجة</td></tr>
</table>

الملحق رقم (٧)

تحديد الوحدات التعليمية في كتاب اللغة العربية ــ بجزأيه الأول والثاني/في الفروع التعليمية لمادة اللغة العربية

الصف: الرابع الأساسي **كتاب: لغتي الجميلة**

الجزء: الأول ٢٠٠٨- ٢٠٠٩ م

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
١	الغد الجميل					
٢		آيات من القرآن				
٣	مدينة القنيطرة					
٤	المحافظة على الهواء النقي					
٥			لمن الرغيف			
٦	الحصان العربي					
٧	الحياة في الريف					
٨			بستان أبي خليل			
٩	رعونة سائق					
١٠	البريد					
١١			من حقي أن ألعب وأتعلم			
١٢		كتابي				
١٣	زيارة المركز الصحي					
١٤			هو وطني			
١٥	المسجد الأموي					
١٦	زيارة مصنع النسيج					
١٧			أنا أصنع مكتبتي			
١٨		من الأحاديث النبوية				
١٩	من معارك التحرير					
٢٠	مباراة					
٢١	الوقاية من خطر المبيدات الحشرية					
٢٢			أحب الكتاب			
٢٣		نشيد بردى				

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
٢٤	المخترع الكبير					
٢٥	من حديث الفواكه					
٢٦			رسالة إلى أب			
٢٧	القاضي الذكي					
٢٨	عبقري من أمتنا					
٢٩			القلم الماهر			
٣٠		أرض أجدادي				
٣١	مدينة جدة					
٣٢	الذهب الأسود					
٣٣			صنعة أنقذت صاحبها			
٣٤	من آداب الحديث والضيافة					
٣٥	الجبل الأخضر موطن الخصوبة والرطوبة					
٣٦			النبع والساقية			
٣٧		الجولان				
٣٨			السلامة من حوادث المرور			
٣٩				الجملتان الاسمية والفعلية		
٤٠				المضارع المرفوع		
٤١				الفعل المضارع المنصوب		
٤٢				جزم المضارع		
٤٣				الفاعل		
٤٤				المفعول به		
٤٥				الجملة الفعلية المنفية		
٤٦				اتصال الماضي الصحيح بضمائر الرفع المتصلة		
٤٧					علامات الترقيم	

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
٤٨					الهمزة المتطرفة	
٤٩					الهمزة المتوسطة	
٥٠					تنوين النصب	
٥١						الألف و الهمزة
٥٢						الباء والتاء والثاء
٥٣						الجيم والحاء والخاء
٥٤						الدال والذال
٥٥						الراء والزاي
٥٦						السين والشين
٥٧						الصاد والضاد
٥٨						الطاء والظاء
٥٩						العين والغين
٦٠						الفاء والقاف
٦١						الكاف واللام
٦٢						الميم والنون
٦٣						الهاء والواو والياء غير المنقوطة

الصف: الرابع الأساسي كتاب: لغتي الجميلة (القراءة والمحفوظات والتعبير والنحو والإملاء والخط)

الجزء: الثاني ٢٠٠٨ - ٢٠٠٩ م

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
١	الشجرة					
٢			الشجرة			
٣	الخط العربي					
٤		من سورة الحجرات				
٥	رافع اللواء					
٦	جزيرة أرواد					
٧			أمام التلفاز			
٨	ترشيد استهلاك الطعام					
٩			الوطن العربي الواحد			
١٠		من الأحاديث النبوية				
١١	الحاسوب و صحيفة الحائط					
١٢			عائشة و الحاسوب			
١٣	الثورة					
١٤	الأيدي الماهرة					
١٥	ابن عساكر					
١٦			رسالة إلى معلمي			
١٧		معلمتي				
١٨	قطرة الماء					
١٩	الحسكة					
٢٠	عدل المأمون(قراءة و استماع)					
٢١			الكلب و الحمامة			
٢٢		بلادنا				
٢٣	جامع الزيتونة					
٢٤			الضفدعة والثور			
٢٥	ميسلون					
٢٦	الغذاء قبل الدواء					
٢٧			عيد الجلاء			
٢٨		عيد الجلاء				

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
٢٩	الوقاية من أخطار الكهرباء (قراءة صامتة)					
٣٠	في معسكر الطلائع					
٣١			المحافظة على جمال الطبيعة			
٣٢		موطني				
٣٣	عرس الحصاد					
٣٤			فلسطين			
٣٥				ضمائر الرفع المنفصلة		
٣٦				علامة المثنى في الاسم		
٣٧				أسماء الإشارة		
٣٨				الأسماء الموصولة		
٣٩				علامة الجمع في الأسماء المذكرة		
٤٠				علامة الجمع في الأسماء المؤنثة		
٤١				الصفة المفردة		
٤٢					البسملة	
٤٣					حروف تلفظ ولا تكتب	
٤٤					حروف تكتب ولا تلفظ	
٤٥					كتابة الألف في آخر الكلمات الثلاثية	
٤٦					كتابة الألف في آخر الكلمات فوق الثلاثية	
٤٧						الهمزة و الألف
٤٨						الباء والتاء والثاء
٤٩						الجيم والحاء والخاء

م	القراءة	المحفوظات و النشيد	التعبير	النحو	الإملاء	الخط
٥٠						الدال والذال والراء والزاي
٥١						السين والشين
٥٢						الصاد والضاد والطاء والظاء
٥٣						العين والغين
٥٤						الفاء والقاف
٥٥						الكاف واللام
٥٦						الميم والنون
٥٧						الهاء والواو ولا والياء

الملحق رقم (٨)

أسماء السادة المحكمين

أولاً ــ الجمهورية العربية السورية:
١ً ــ جامعة دمشق:
١- كلية التربية:
أ) أ. د/ محمود أحمد السيد.
ب) أ. د/ جبرائيل بشارة.
ج) أ. د/ فخر الدين القلا.
د) أ.د/ يونس ناصر.
ه) أ.د/ سلوى مرتضى.
و) أ. د/ فواز العبد الله.
ز) أ. د/ رمضان درويش.
ح) أ. د/ وحيد صيام.
ط) أ. د/ جمال سليمان.
ي) د/ محمد الحلاق.
ك) د/ خلود جزائري.
ل) د/ ياسر جاموس.
م) د/ رانيا صاصيلا.
ن) د/ جورج قسيس.
س) د/ محمد جهاد الجمل.
ع) د/ راجح تميم.
٢- كلية الآداب (قسم اللغة العربية):
أ) أ. د/ حسين جمعة.
ب) أ. د/ علي أبو زيد.
٢ً ــ جامعة حلب (كلية التربية):
أ) أ. د/ أنور حميدوش.
ثانياً ــ جمهورية مصر العربية:
أ) أ. د/ رشدي أحمد طعيمة.
ثالثاً ــ المملكة الأردنية الهاشمية:
أ) أ. د/ أمين بدر علي الكخن.

الملحق رقم (٩)

الدراسة الاستطلاعية

طُبِّقَتِ الدراسة الاستطلاعية في أواخر الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩م) في المدارس التالية:

أسماء المدارس التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية

تسلسل	المنطقة التعليمية	اسم المدرسة	عدد التلامذة		
			الذكور	الإناث	المجموع
١	**الأولى (الميدان)**	الإمام رشيد الرضا	١٢	٣٨	٥٠
٢	**الثانية (القصاع)**	الوحدة العربية	١١	١٦	٢٧
٣	**الثالثة (ركن الدين)**	جرير	٢٠	١٠	٣٠
٤	**الرابعة (المهاجرين)**	خولة الكندية	١٩	١٦	٣٥
٥	**الخامسة (المزة)**	درة الهاشمية	١٥	٢٦	٤١
٦	**السادسة (القنوات)**	حليمة السعدية	١٢	١٠	٢٢
المجموع		٦	٨٩	١١٦	٢٠٥

١- اختيرت مدارس الدراسة الاستطلاعية من المدارس الرسمية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ذات الشعبة الواحدة للصف الرابع، من المناطق التعليمية المختلفة.

٢- خصصت مدرسة (الإمام رشيد الرضا) من المنطقة التعليمية الأولى لتجريب تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتدرب على إجراء الاختبارات، واستكمال مستلزمات إجرائها.

٣- طُبِّقَتِ الاختبارات القبلية على تلامذة المنطقة التعليمية الثانية، والثالثة والرابعة. وقد بلغ عددهم اثنين وتسعين تلميذاً وتلميذة.

٤- وُزِّعَتِ استبانات التلامذة على عشرة تلامذة في كل مدرسة من المناطق التعليمية (٢-٣-٤-٥-٦).

٥- وُزِّعَتِ استبانات أولياء الأمور على التلامذة أنفسهم الذين وزعت عليهم استبانة التلامذة.

٦- وُزِّعَتِ استبانة المعلمين/الموجهين على معلمي الصف الرابع في مدارس الدراسة الاستطلاعية.

٧- عُدِّلَت أدوات البحث بناءً على ملاحظات التلامذة ومعلميهم وأولياء أمورهم.

٨- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التلامذة في الاختبارات القبلية (سَ = ٤٢.١٥)، علماً بأن الدرجة العظمى هي مئة درجة.

الملحق رقم (١٠)

توزع المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على المناطق التعليمية في محافظة دمشق

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			الذكور	الإناث	المجموع
الأولى (الميدان)	٧٢	٢٠٩	٣٥٢٢	٢٠٨٠	٥٦٠٢
الثانية (القصاع)	٦٠	١٥٢	٢٦٥٠	٢٤٦٥	٥١١٥
الثالثة (ركن الدين)	٤٢	١٣٣	٢٣٦٣	٢٣١٣	٤٦٧٦
الرابعة (المهاجرين)	٥٣	١٤١	٢٤٦٥	٢٤٥٢	٤٩١٧
الخامسة (المزة)	٤٥	١١٩	١٩٤٧	١٩٢٤	٣٨٧١
السادسة (القنوات)	٣٥	٨٧	١٥٠٢	١٣٥٧	٢٨٥٩
المجموع	٣٠٧	٨٤١	١٤٤٤٩	١٢٦١٢	٢٧٠٦١

المنطقة التعليمية الأولى "الميدان"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
١	أبو يوسف الكندي	٣	٤٠	٤٢	٨٢	٢٧	عبد القادر الحسيني	٤	٨٠	٧٦	١٥٦
٢	أحمد عرابي	٢	٢٢	٢٦	٤٨	٢٨	عبد القادر الجزائري	٥	٩٠	٧٥	١٦٥
٣	أحمد مريود	٦	١٠٩	١٤١	٢٥٠	٢٩	عبد الملك بن مروان	٢	٣٠	١٧	٤٧
٤	أسد بن الفرات	٤	٨٦	٦٨	١٥٤	٣٠	عدنان المالكي	٣	٤٢	٢٧	٦٩
٥	اسكندرون	٧	١٢٥	١٢٣	٢٤٨	٣١	العز بن عبد السلام	٩	٧٧	١٧٨	٢٥٥
٦	أسماء العامرية	٤	٦٩	٤٧	١١٦	٣٢	عز الدين القسام	٢	٢٧	٢٣	٥٠
٧	أم الأغر	٢	٣٥	٢٩	٦٤	٣٣	العالي للبنين	١	١٦	١٥	٣١
٨	أم سلمة	٣	٤٩	٤٤	٩٣	٣٤	قاسم أمين	٤	٤٨	٦٦	١٥٠
٩	أمجد الطرابلسي	٢	٤٤	٣٠	٧٤	٣٥	قطر الندى	٣	٥٣	٦٦	١١٩
١٠	الإمام أبو حنيفة النعمان	٣	٣٩	٣٢	٧١	٣٦	مجاهد الدمشقي	٧	١٢٥	١٠٦	٢٣١
١١	الإمام الغزالي	٢	٣٤	٢١	٥٥	٣٧	محمد الأشمر	٣	٥٠	٥٧	١٠٧
١٢	بديو الزمان الجزري	١	١٧	١٠	٢٧	٣٨	محمد طلال المفتي	٣	٦٣	٤٥	١٠٨
١٣	تاج النساء	٢	٢٣	٢٨	٥١	٣٩	مصطفى كامل	٢	٢٥	٢٤	٤٩
١٤	جلال الدين السيوطي	٣	٣٥	٥٣	٨٨	٤٠	الملك الظاهر	٣	٥٨	٤٥	١٠٣
١٥	حاتم الطائي	٣	٣١	٣٣	٦٤	٤١	المعتصم	٣	٧٢	٦٧	١٣٩
١٦	الحسن بن الهيثم	٣	٤٨	٥٥	١٠٣	٤٢	شكري العسلي	٢	٥٥	٣٢	٨٧
١٧	خالد بن الوليد	٣	٦٠	٥١	١١١	٤٣	مصطفى جديد	٢	٤٧	٥١	٩٨
١٨	خير الدين الزركلي	٣	٦٤	٥٧	١٢١	٤٤	الدحاديل	١	١٣	١١	٢٤
١٩	الإمام رشيد الرضا	١	١٢	٢٦	٣٨	٤٥	ست الوفاء	٢	٣٠	٢٧	٥٨
٢٠	رضا سعيد	٥	٨٥	٩٩	١٨٤	٤٦	عماد الدين الزركلي	١	٢٤	١٨	٤٢
٢١	رقية القرشية	٣	٣٥	٣٩	٧٤	٤٧	عزة الأموية	٢	٢٦	٣٦	٦٢
٢٢	الزرقاء	٤	٧١	٦٢	١٣٣	٤٨	المأمون	٢	٢٧	٢٥	٥٢
٢٣	زينب الهلالية	٥	١١٢	٩٠	٢٠٢	٤٩	أم العلاء	٣	٣٨	٣٩	٧٧
٢٤	ست العرب المحدثة	٢	٣٥	٣٢	٨٧	٥٠	الكرامة	٢	٣٧	٣٢	٦٩
٢٥	سعد الدين القواص	٢	٤٦	٣٧	٨٣	٥١	عبد الله مبارك	١	٩	١٢	٢١
٢٦	سعد الله الجابري	٣	٦٥	٥١	١١٦	٥٢	السيدة حفصة	٤	٤٦	٥٣	١١٧

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
٥٣	سعد بن أبي وقاص	١	١٥	٢٢	٣٧	٦٣	الغافقي	٤	٤٥	٤٧	٩٢
٥٤	السميح بن مالك الخولاني	٤	٨٦	٨٣	١٦٩	٦٤	ابن الروسي	٢	٢١	٢٥	٤٦
٥٥	السيدة هاجر	١	٢٠	١٩	٣٩	٦٥	الرازي	١	١١	١٣	٢٤
٥٦	الشريف الإدريسي	٣	٧٥	٦٩	١٤٤	٦٦	حطين	٢	٢٢	٢٥	٤٧
٥٧	شكري القوتلي	٢	٤٠	٢٨	٦٨	٦٧	زهرة المدائن	٦	١١٦	١٠١	٢١٧
٥٨	شمس الجلاء	١	١٢	٩	٢١	٦٨	مي زيادة	١	١٤	٢٢	٣٦
٥٩	صفية القرشية	٧	١١٩	١٣٤	٢٥٣	٦٩	الإمام مالك	٣	٤٤	٤٥	٨٩
٦٠	صلاح الدين الصباغ	٣	٣٧	٣٤	٧١	٧٠	عمار بن ياسر	٢	٢٦	٢٠	٤٦
٦١	طاهر الجزائري	٢	٤٣	٣٢	٧٥	٧١	عمر المختار	٢	٢١	٢٦	٤٧
٦٢	عائشة الصديقة	٣	٧٠	٧٣	١٤٣	٧٢	عمر أبو ريشة	٢	٣١	٣٣	٦٤
المجموع	٧٢	١٠٧	٣٥٢٢	٢٠٨٠	٥٦٠٢						

المنطقة التعليمية الثانية "القصاع"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
١	الدويلعة المحدثة	٤	٧٦	٦٦	١٤٢	٢٧	الجهاد العربي	٤	٧٦	٤٤	١٢٠
٢	جوبر المحدثة	٢	٤٤	١٧	٦١	٢٨	جميلة الأنصارية	١	١٤	٢١	٣٥
٣	شريف جرجي وهبة	٢	٤٠	٤٢	٨٢	٢٩	الجاحظ	١	١١	١٧	٢٨
٤	الوليد بن عبد الملك	١	١٦	١٢	٢٨	٣٠	البيروني	٣	٦٣	٦٦	١٢٩
٥	الهدى	١	٢١	٢٤	٤٥	٣١	أم الخير	٤	٧٤	٦٥	١٣٩
٦	المنفلوطي	١	٢٠	١٨	٣٨	٣٢	الياس فرحات	٥	٩٩	١٠٧	٢٠٦
٧	معاوية	١	١٤	١٧	٣١	٣٣	أبو العلاء المعري	٣	٤٨	٥٤	١٠٢
٨	محمد سميح البسطاطي	٣	٦٤	٥٠	١١٤	٣٤	عبد الله بن الزبير	٤	٩١	٥١	١٤٢
٩	محمد زينة	٣	٥٨	٤٥	١٠٣	٣٥	ابن الهيثم	٣	٦٩	٥٨	١٢٧
١٠	محمد درة	٢	٢١	٢٥	٤٦	٣٦	ابن النديم	٣	٥٢	٥٢	١٠٤
١١	المحبة الرسمية	٢	٢١	٢٥	٤٦	٣٧	أحمد المناديلي	٢	٢٦	١٧	٤٣
١٢	المثنى بن حارثة	٢	٣١	١٧	٤٨	٣٨	الوحدة العربية	١	١١	١٦	٢٧
١٣	ماري العجمي	٤	٧٣	٦٠	١٣٣	٣٩	القحطانية	١	١٧	١٧	٣٤
١٤	لبابة الهلالية	٢	٢٩	٣٣	٦٢	٤٠	محمد الشيباني	٢	٤٠	٦٨	١٠٨
١٥	كندة العربية	٣	٧٠	٥٧	١٢٧	٤١	محمد علي جبارة	٢	٢٧	٢٥	٥٢
١٦	الفاطمية	٢	١٩	١٥	٣٤	٤٢	صفية الخزرجية	٣	٢٣	٣٢	٥٥
١٧	غزالة الحرورية	٢	١٤	٨	٢٢	٤٣	طلحة التميمي	٤	٤٠	٤٥	٨٥
١٨	عصام صافية	٣	٦٠	٥٥	١١٥	٤٤	ابن الجوزي	١	١٧	٩	٢٦
١٩	العسقلاني	٣	٥٠	٤١	٩١	٤٥	أحمد أسعد	٦	١٢٥	١٣٦	٢٦١
٢٠	عائشة التيمورية	١	١٦	١٧	٣٣	٤٦	عدنان بغاجاتي	٣	٥١	٤٧	٩٨
٢١	عائشة الباعونية	٣	٣٦	٤٨	٨٤	٤٧	عائشة القرطبية	١	١٥	١٦	٣١
٢٢	صقر قريش	١	١٢	٩	٢١	٤٨	عبد الله بن عمر	١	١٦	١٤	٣٠
٢٣	الشيخ رسلان	٤	٧٩	٥٠	١٢٩	٤٩	أم عمار	٤	٦٦	٦٢	١٢٨
٢٤	السكينية	١	١٠	٢٣	٣٣	٥٠	الخوارزمي	٦	١٠٨	١٢٦	٢٣٤
٢٥	ست القضاة	٣	٦٠	٥٢	١١٢	٥١	المناضل	٣	٥٣	٥٥	١٠٨
٢٦	زين العرب	١	١٥	١٨	٣٣	٥٢	الثورة العربية	١	١٠	٧	١٧

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
٥٣	زيد بن الخطاب	٣	٦٤	٥٢	١١٦	٥٧	عائشة المقدسية	٣	٦٢	٧٦	١٣٨
٥٤	الزهراء	٢	٣٨	١٩	٥٧	٥٨	أم الفضل	٣	٢٣	٣٢	٥٥
٥٥	رياض قصار	٣	٤٨	٤٩	٩٧	٥٩	محمد عدنان ناصر	١	٢٢	١٤	٣٦
٥٦	الخنساء المحدثة	٤	٨٩	٧٨	١٦٧	٦٠	٧ نيسان	٤	٦٨	٦٩	١٣٧
المجموع	٦٠	١٥٢	٢٦٥٠	٢٤٦٥	٥١١٥						

المنطقة التعليمية الثالثة "ركن الدين"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
١	إبراهيم الزرقاني	٢	٢٢	١١	٣٣	٢٢	عبد القادر المازني	٤	٧٣	٦٥	١٣٨
٢	أبو ذر الغفاري	٨	١٣٥	١١٢	٢٤٧	٢٣	عدنان المدني	٣	٦٠	٥٥	١١٥
٣	أبو عبيدة الجراح	١	١٧	٢٣	٤٠	٢٤	عمرو بن كلثوم	٦	١٠٩	٩٥	٢٠٤
٤	أحمد أومري	٥	٧٣	٨١	١٥٤	٢٥	غالية فرحات	٣	٥٦	٤٩	١٠٥
٥	أحمد السادات	٣	٥٥	٤٠	٩٥	٢٦	ليلى الأخيلية	٤	١٠٣	٨٣	١٨٦
٦	٨ آذار	٧	١٢٦	١١٦	٢٤٢	٢٧	محمد جميل سلطان	٢	٣٦	٤٨	٨٤
٧	أم هاني القرشية	٢	٣٧	٣٤	٧١	٢٨	محمد رشدي بركات	١	١٢	٢١	٣٣
٨	الإمام أحمد بن حنبل	١	١٤	٢٠	٣٤	٢٩	محمد ضامن	٣	٥٣	٦٢	١١٥
٩	آمنة الزهرية	٢	٤١	٤٢	٨٣	٣٠	محمد غالب الرفاعي	٢	٥١	٣٢	٨٣
١٠	بنت الشاطئ	٣	٣٢	٤٥	٧٧	٣١	مصعب بن عمير	٢	٣٧	٣٦	٧٣
١١	٦ تشرين	٤	٧٢	٨٥	١٥٧	٣٢	معروف الرصافي	١	١٣	١١	٢٤
١٢	تقي الدين الدمشقي	٢	٣٩	٣٢	٧١	٣٣	موسى بن نصير	٢	٣٦	٣٨	٧٤
١٣	جرير	١	٢٠	١٠	٣٠	٣٤	ميسون	٣	٤٤	٤٦	٩٠
١٤	حسن الخير	٢	٣٦	٣٤	٧٠	٣٥	النضال العربي	١	٢٢	١٤	٣٦
١٥	الخليل بن أحمد الفراهيدي	٨	١٢٣	١٤٢	٢٦٥	٣٦	هالة بنت خويلد	٦	١٤٥	١٤٦	٢٩١
١٦	ربيعة الأيوبية	٣	٤١	٤٧	٨٨	٣٧	القابون المحدثة	٥	١٣٧	١٠٩	٢٤٦
١٧	رشاد قصيباتي	٥	٧٠	٨٨	١٥٨	٣٨	طه حسين	٥	٥٧	٥٣	١١٠
١٨	ست الشام	٢	٤١	٥٤	٩٥	٣٩	مصطفى المدني	٢	٣٥	٣٤	٦٩
١٩	سعد الله ونوس	٣	٤٨	٤٠	٨٨	٤٠	أحمد الملا	٢	٢٦	٣١	٥٧
٢٠	صالح مصللي	٥	٩١	١٠٧	١٩٨	٤١	الفدائي	١	٢٠	٢٣	٤٣
٢١	عاتكة بنت عبد المطلب	٣	٥٧	٦٣	١٢٠	٤٢	عبد الرحمن الداخل	٣	٤٨	٣٦	٨٤
المجموع	٤٢	١٣٣	٢٣٦٣	٢٣١٣	٤٦٧٦						

المنطقة التعليمية الرابعة "المهاجرين"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع
١	دمر المحدثة	٤	٧٠	٦٩	١٣٩
٢	المهاجرين المحدثة	٤	٥٧	٤٩	١٠٦
٣	هدى شعراوي	٢	٥٣	٣٩	٩٢
٤	نصوح بابيل	٣	٣٦	٧٠	١٣٣
٥	الشهيد محمد أسامة البيروني	٣	٧١	٧٠	١٤١
٦	المتنبي	٣	٥٤	٤٧	١٠١
٧	لبنى الأندلسية	١	١٨	١٨	٣٦
٨	قاسيون	٣	٣٤	٥١	٨٥
٩	الفيحاء	١	١٠	١٧	٢٧
١٠	فردوس التهذيب	٢	٢٥	٣٧	٦٢
١١	فاطمة المخزومية	٣	٥٢	٤٣	٩٥
١٢	غسان حمود	٦	١٠٠	٩٤	١٩٤
١٣	عليا المهدية	١	١٠	١٩	٢٩
١٤	عقبة بن نافع	١	٢١	١٢	٣٣
١٥	العصماء	١	١٧	١٨	٣٥
١٦	العرين الثالثة المحدثة	٢	٣٠	٢٥	٥٥
١٧	العرين الثانية	٢	٢٣	٢٨	٥١
١٨	العرين الأولى	٣	٣٥	٣٥	٧٠
١٩	العرفان	١	٢٥	٢٤	٤٩
٢٠	عثمان ذو النورين	٢	٥٨	٤٥	١٠٣
٢١	عبد الله بن الزبير	٤	٩١	٥١	١٤٢
٢٢	عبد الفتاح قطيط	٢	٢٥	٣٢	٥٧
٢٣	عباس بن فرناس	٣	٥٤	٤٠	٩٤
٢٤	الطبري	١	١٦	٨	٢٤
٢٥	طارق بن زياد	٤	٧٥	٧٤	١٤٩
٢٦	ضاحية دمر	٤	٧٣	١٠٤	١٧٧
٢٧	صلاح الدين الأيوبي	٣	٧٣	٦٠	١٣٣
٢٨	شكيب أرسلان	٢	٢٦	٢٠	٤٦
٢٩	الصاحبة	١	١٥	١٨	٣٣
٣٠	سمير نحاس	١٠	١٣٤	١٧٢	٣٠٦
٣١	سعد بن عبادة	٥	٩٦	١٠١	١٩٧
٣٢	الرشيد	٣	٨٣	٣٥	١١٨
٣٣	الرضوان	٢	٦٠	٢٨	٥٨
٣٤	خولة الكندية	١	١٩	١٦	٣٥
٣٥	جميلة القيسية	١	٢٣	١١	٣٤
٣٦	جنود الأسد	٣	٣٨	٤٥	٨٣
٣٧	التطبيقات المسلكية	٥	١٢٦	١٠٨	٢٣٤
٣٨	بسام بربور	٣	٤٠	٨٨	١٢٨
٣٩	البحتري	٢	٤٧	٢٧	٧٤
٤٠	باسل الأسد الثانية	٢	٣٨	٣٢	٧٠
٤١	باسل الأسد الأولى	٢	٣٤	٤٣	٧٧
٤٢	الأيوبية	١	٢١	١٩	٤٠
٤٣	محمد أمير الخطيب	٣	٤٨	٤٤	٩٢
٤٤	الأمل الرسمية	١	١٣	٢٤	٣٧
٤٥	أم البنين	٣	٤٠	٥٩	٩٩
٤٦	أحمد الططري	٣	٥٦	٥٣	١٠٩
٤٧	ابن تيمية	١	٢٣	١٧	٤٠
٤٨	إبراهيم هنانو	٢	٣٩	٣٥	٧٤
٤٩	وادي السفيرة	٣	٥٩	٤٤	١٠٣
٥٠	العرين الرابعة	٣	٥٩	٥٦	١١٥
٥١	هيثم الشمعة	٦	٥٩	١١٨	١٧٧
٥٢	عبد العزيز الوزان	٢	٢٣	٢٢	٤٥
٥٣	نايف تللو	٢	٤٣	٣٨	٨١
المجموع		١٤١	٢٤٦٥	٢٤٥٢	٤٩١٧

المنطقة التعليمية الخامسة "المزة"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
١	ابن جبير الأندلسي	٢	٢٩	٢٩	٥٨	٢٤	قتيبة بن مسلم الباهلي	٢	٤٥	٣٠	٧٥
٢	ابن زهر الأندلسي	٣	٥٤	٥٥	١٠٩	٢٥	محمد بديع الكسم	٣	٥٤	٦٨	١٢٢
٣	ابن كثير الدمشقي	٣	٦٢	٦٤	١٢٦	٢٦	محمد خير حبال	١	١٩	٥١	٧٠
٤	أبو أيوب الأنصاري	٦	١١٥	٨٢	١٩٧	٢٧	محمد علي الجزائري	٤	٥٧	٧٨	١٣٥
٥	أبو اليسر عابدين	٣	٦٠	٥٠	١١٠	٢٨	محمد ياسين النشار	٦	١١٨	١٢١	٢٣٩
٦	الإمام الشافعي	٢	٢٧	٣٧	٦٤	٢٩	مصطفى شمايط	٢	٢٩	٢٥	٥٤
٧	أنس بن مالك	٣	٥٣	٤٦	٩٩	٣٠	ناصر كنعان	٣	٦٣	٦٠	١٢٣
٨	باحثة البادية	٣	٣٧	٤٤	٨١	٣١	النيربين	٢	٣٥	٤١	٧٦
٩	بكري قدورة	٤	٨٢	٧٨	١٦٠	٣٢	هند الأنصارية	١	٩	١٠	١٩
١٠	تيسير صوان	٤	٦٣	٦٦	١٢٩	٣٣	هواري بو مدين	١	٢٣	١٧	٤٠
١١	حافظ إبراهيم	٦	٩٢	٧١	١٦٣	٣٤	جمالة المحدثة				
١٢	حسن طراف	٢	٢٨	٢٩	٥٧	٣٥	محمد عرفان الصيداوي	٣	٦٣	٥٦	١١٩
١٣	دوحة دمشق	٢	٢٥	٢٦	٥١	٣٦	زهرة تشرين	١	١٧	١٠	٢٧
١٤	نهلة زيدان	٣	٥٥	٤٣	٩٨	٣٧	السيدة نفيسة	١	١٠	١١	٢١
١٥	زيد بن حارثة	٣	٣٤	٣٣	٦٧	٣٨	محمود عبد الكريم	٣	٤٤	٣٩	٨٣
١٦	سعد بن معاذ	٣	٥٤	٥١	١٠٥	٣٩	أم عاصم	٢	٢٠	٢١	٤١
١٧	سعيد العاص	٢	٢٦	٢٦	٥٢	٤٠	الاتحاد	١	–	٢٥	٢٥
١٨	سليمان الحلبي	٣	٥٠	٦٧	١١٧	٤١	درة الهاشمية	١	١٥	٢٦	٤١
١٩	سمية المخزومية	٤	٥٨	٥٦	١١٤	٤٢	الأحنف بن قيس	٢	٢٤	١٥	٣٩
٢٠	السيدة ناعسة	٣	٣٤	٣٢	٦٦	٤٣	الزبير بن العوام	٣	٤٢	٣٤	٧٦
٢١	الشريف الرضي	٣	٥٥	٥٥	١١٠	٤٤	الحسينية	٣	٦٢	٦٧	١٢٩
٢٢	غسان ريا	٢	١٨	١٨	٣٦	٤٥	بستان الورود	٣	٦٣	٤٠	١٠٣
٢٣	فيصل ديب	٢	٢٤	٢١	٤٥	المجموع		١١٩	١٩٤٧	١٩٢٤	٣٨٧١

المنطقة التعليمية السادسة "القنوات"

تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة			تسلسل	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد التلامذة		
			ذكور	إناث	المجموع				ذكور	إناث	المجموع
١	أبو أيوب الأنصاري	٢	٢٣	١٦	٣٩	١٩	المناضل	٣	٤٨	٤٥	٩٣
٢	أحمد شوقي	٣	٦٣	٥١	١١٤	٢٠	نصير شورى	٣	٤٢	٤٠	٨٢
٣	جمال الدين القاسمي	٣	٤٥	٣٤	٧٩	٢١	نور الدين الشهيد	٢	٢٧	٣١	٥٨
٤	حليمة السعدية	١	١٢	١٠	٢٢	٢٢	أم عاصم	٢	٢٩	٢٨	٥٧
٥	رسلان الدمشقي	٢	٣٧	٢٧	٦٤	٢٣	جمانة الهلالية	٢	٣٠	٣٩	٦٩
٦	رفيدة الأسلمية	٢	٣٦	٣٣	٦٩	٢٤	رياض قصار	٢	٤٨	٢٤	٧٢
٧	الزبير بن العوام	٣	٤٢	٣٤	٧٦	٢٥	أسامة بن منقذ	١	١٢	١٤	٢٦
٨	زينب فواز	٦	١٣٥	١١١	٢٤٦	٢٦	الأحنف بن قيس	١	١١	١٣	٢٤
٩	شجرة الدر	٤	٨٩	٥٥	١٤٤	٢٧	بلال الحبشي	١	٢٠	١٨	٣٨
١٠	عبد الرحمن الخازن	٣	٦١	٥١	١١٢	٢٨	حمزة بن عبد المطلب	٤	٧١	٥٦	١٢٧
١١	عبد القادر الخرساء	١	١٧	١٤	٣١	٢٩	أبي بن كعب الأنصاري	١	٢١	٢٠	٤١
١٢	عمرة البخارية	٣	٥٨	٣٥	٩٣	٣٠	الغسانية	١	١٣	١٦	٢٩
١٣	محمد عدنان ناصر	٢	٣٨	١٨	٥٦	٣١	الفضيلة والعلم	٣	٤٣	٣٥	٧٨
١٤	محمد غرة	٦	١١٩	١٣٩	٢٥٨	٣٢	رابعة الشامية	٢	٢٦	٢٤	٥٠
١٥	مروان بن الحكم	٢	٢٧	٣١	٥٨	٣٣	ضرار بن الأزور	٢	١٧	٢٧	٤٤
١٦	معن بن زائدة	٢	٤٩	٤٢	٩١	٣٤	عبد الله بن رواحة	٣	٣٩	٤٠	٧٩
١٧	المقدسي	٤	٦٤	١٢٦	١٩٠	٣٥	عبد الكريم الخطابي	٣	٥٦	٣٩	٩٥
١٨	الإمام الغزالي	٢	٣٤	٢١	٥٥	المجموع		٨٧	١٥٠٢	١٣٥٧	٢٨٥٩

الملحق رقم (١١)

نتائج استبانة التلامذة

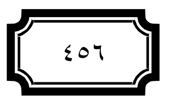
المنطقة التعليمية:............. اسم المدرسة:......................... عدد التلامذة:...................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																	
					نوع الصعوبات					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية							
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــأسباب أخرى
١		أ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٢		أ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣		أ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	√	√	
٤		ذ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	–		لا	لا	لا	–	–		√	√	–	–	√	√	√	
٥		ذ	نعم		–	√	√	√	√	لا	لا	لا		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–	
٦		أ	لا أدري		√	لا	√	لا	لا	لا	لا	√		لا	√	√	√	لا أدري		√	√	√	√	√	√	√	
٧		ذ	نعم		√	لا	لا	لا	√	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا	
٨		ذ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا	لا	–		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٩		ذ	نعم		√	–	√	–	√	–	–	–		√	لا	–	–	–		لا أدري	لا أدري	لا أدري	–	–	–	–	
١٠		ذ	لا أدري		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	–	لا	–	لا	لا	
١١		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	√	لا	لا	لا	لا	لا	
١٢		ذ	لا		لا	لا	لا	√	√	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	–		√	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	هناك بعض المعلمين يكون لهم ابنان أو ابنة فيتم تمييزهم عن الآخرين
١٣		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
١٤		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	√	لا	√	√		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
١٥		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	√	√	√	√	√	√	في أوقات يجب الشدة
١٦		أ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا أدري		لا	√	√	لا	لا		لا	√	لا	√	لا	لا	لا	
١٧		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	عدم استخدام المعلمين اللغة الفصحى في الصف
١٨		أ	–		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لأن أمي تركية	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	لا	نعم	لا	لا	
١٩		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	√	لا	√		√	√	√	√	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	كثافة المنهاج الدراسي
٢٠		ذ	نعم		–	لا	لا	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	–	–	√	–	
٢١		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	المعاقبة الجماعية للتلاميذ بكتاب الجزاء بسبب تلميذ مشاغب
٢٢		أ	نعم		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	√	√	√		√	لا أدري	√	لا أدري	√	√	لا أدري	
٢٣		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	–	–	√		لا أدري	لا	–	√	لا		لا	لا	√	√	√	لا	√	
٢٤		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	√	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٢٥		أ	نعم		لا	لا	√	√	√	لا	لا	لا		لا	√	√	√	لا		√	√	√	√	√	√	√	الإكثار من الوظائف والواجبات
٢٦		أ	لا		√	لا	لا	√	لا	لا	لا	√		لا أدري	لا	لا	لا	لا		√	لا	√	√	لا أدري	√	√	
٢٧		ذ	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√	√	√	
٢٨		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	–	–	√		√	لا	لا	لا	لا		√	√	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	
٢٩		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√	√	لا	
٣٠		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣١		ذ	لا		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا أدري	
٣٢		ذ	نعم		–	لا	لا	√	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا أدري	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣٣		ذ	نعم		لا	√	√	√	√	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣٤		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣٥		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٣٦		ذ	نعم		–	√	√	√	√	–	–	√		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–	
المجموع		ذ ٢١	نعم ١٢	نعم	٢٥	٦	١١	٩	١٣	٢	٢	٨	نعم	٧	٦	٦	٧	٩	نعم	١٢	٨	٨	٦	٨	١٠	٨	
		أ ١٥	لا ٢١	لا	٥	٢٩	٢٥	٢٦	٢٣	٢٩	٢٩	٢٤	لا	٢٢	٢٧	٢٤	٢٣	٢١	لا	٢١	٢٣	٢٢	٢٢	٢٠	٢٠	٢٠	
			لا أدري ٢٠	لا أدري	–	١	–	–	–	١	١	٢	لا أدري	٥	١	٣	٢	١	لا أدري	١	٣	٣	٣	٣	٣	٤	
			عدم إجابة ١	عدم إجابة	٦	–	–	١	–	٤	٤	٢	عدم إجابة	٢	٢	٤	٤	٦	عدم إجابة	٢	٢	٤	٥	٥	٣	٤	

أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية	
أن يتم التحدث في البيت باللغة العربية الفصحى من وقت لآخر أن تقوم أمي بتدريسي أن تسجلني أمي بدورات تقوية باللغة العربية يقدمون لي كل شيء وضع جهاز كمبيوتر في البيت حتى أتعلم من البرامج شراء القصص والكتب المفيدة شراء CD لتعليم اللغة العربية توفر المكان المناسب للقراءة والكتابة في البيت إنشاء مكتبة في المنزل أسرتي تقوم بكامل واجبها نحوي وتهتم بدروسي ووظائفي أنا لا أجد صعوبة في تعلم اللغة العربية لأنني أداوم على قراءة القرآن وحفظه	الإكثار من التدريبات على قواعد وإملاء اللغة العربية أرغب من معلمي أن يشجعني أن يجرى لنا اختبارات دورية استخدام وسائل إيضاح مساعدة ومشوقة لإبعاد الملل أن يشرح لي إذا طلبت منه ذلك تقديم مسرحيات وتمثيليات باللغة العربية والسماح للتلاميذ بتمثيلها أمام زملائهم أن يساعد الأهل على تعلم اللغة العربية إجراء محادثات بين التلاميذ أن يطلب منا المعلم قراءة القصص التي تساعدنا على فهمها تبسيط المعلومات وشرحها بطريقة إعطاء وظائف شهرية لتثبيت المعلومات المعطاة في المدرسة

المنطقة التعليمية:............. اسم المدرسة:........................ عدد التلامذة:....................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																		أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية	
						نوع الصعوبات				أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية									
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــأسباب أخرى		
٣٧		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	√	√	√	عدم الإكثار من القراءة والكتابة	لا أدري	√	√	لا أدري	لا أدري		√	لا أدري	لا أدري	√	√	لا أدري	لا أدري	أن يعطوني تدريبات أكثر عدم كفاية الوقت المحدد لحصة اللغة العربية	تنظيم الوقت أسرتي تقدم لي كل شيء يسهل علي تعلم اللغة العربية ولكن أمي تركية اللغة أن يهتم بي أكثر كل ما أحتاج لا أدري	مشاهدة البرامج التلفزيونية باللغة العربية الفصيحة حث التلاميذ على الذهاب إلى المكتبة وقراءة الكتب مناقشة الدرس بعد انتهاءه لديه القدرة على التعليم ولكن الضعف في أن أمي تركية الأصل مطالبة المعلمة للتلاميذ بتحضير الدرس قبل إعطاءه وذلك لمشاركة التلاميذ بالدرس حتى يحصل التفاعل أثناء الحصة الدرسية وسرد الدرس بقليل من النكتة والمرح حتى يفهم كل التلاميذ الدرس بشكل جيد أن لا يضغط علينا في إعطاء المنهاج أي بلا كثافة كي نستطيع الحفظ إيقاف العنف وإتباع أساليب الآمنة للطلاب والمتابعة والتحدث مع التلاميذ وإجراء المناقشات لا أعرف
٣٨		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٣٩		أ	–		نعم	–	–	√	–	–	–	–		√	–	√	√	√		√	–	–	√	√	√	√			
٤٠		أ	لا أدري		نعم	–	–	–	√	–	–	–		–	–	–	–	√		√	–	–	–	√	√	√			
٤١		ذ	نعم		–	–	–	√	–	–	√	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	√			
٤٢		أ	نعم		نعم	لا	√	لا	لا	لا أدري	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري			
٤٣		أ	لا		نعم	–	–	–	√	–	-	–		–	√	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
٤٤		أ	نعم		نعم	لا	لا أدري	√	لا	√	√	√		√	–	–	√	√		–	–	–	–	√	–	√			
٤٥		أ	لا		نعم	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٤٦		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	√	–	√		√	√	√	–	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٤٧		ذ	نعم		نعم	لا	لا	√	√	لا	لا	لا أدري		لا	لا	لا	لا	√		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٤٨		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	√	لا			
٤٩		أ	لا أدري		نعم	لا أدري	لا	لا	لا	لا أدري	لا	لا		لا أدري	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٥٠		أ	نعم		نعم	لا أدري	√	√	√	لا أدري	لا	لا		لا أدري	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٥١		ذ	نعم		نعم	–	–	√	√	√	√	لا		√	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا	لا	لا أدري	√			
٥٢		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		√	لا	لا	لا	لا	√	لا			
٥٣		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	√		لا	–	لا	لا	لا أدري	لا أدري	√			
٥٤		أ	نعم		نعم	لا	√	لا أدري	لا	لا أدري	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	لا	√	√	√			
٥٥		أ	نعم		نعم	لا	√	√	√	–	–	لا أدري		√	–	√	–	–		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٥٦		أ	نعم		–	لا	لا	لا أدري	لا	لا	لا	–		لا أدري	√	لا	لا	لا		√	√	√	لا	√	√	√			
٥٧		أ	لا أدري		–	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا	لا	لا		√	√	لا	لا	√		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري			
٥٨		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	–	–	√		لا	لا	–	–	–		√	–	–	–	–	–	–			
٥٩		ذ	لا أدري		لا	–	–	√	√	√	–	√		√	لا	√	√	√		لا أدري	√	لا أدري	√	√	√	√			
٦٠		أ	لا أدري		نعم	لا	لا	√	√	لا	لا	لا أدري		لا	√	√	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٦١		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	–	√	√	√		لا أدري	لا	–	–	لا	√	لا			
٦٢		ذ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	√		–	لا	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
٦٣		أ	لا		–	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	–	–	√		–	لا	√	–	–		–	–	-	–	–	–	√			
٦٤		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	لا	لا	√		لا	لا	√	لا	√		√	لا	لا	√	√	√	√			
٦٥		ذ	نعم		نعم	–	√	√	√	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		لا	–	لا	لا	√	لا	√			
٦٦		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٦٧		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٦٨		أ	لا		–	–	–	–	√	–	–	√		–	√	√	–	–		لا	لا	لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري			
٦٩		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٧٠		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	√	√	√		√	√	√	√	√		لا	لا	لا	√	√	√	√			
٧١		ذ	نعم		لا	لا	لا	لا	√	لا	لا	√		√	√	لا	لا	لا		√	√	لا أدري	لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري			
٧٢		ذ	نعم		نعم	–	–	√	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
المجموع		ذ ١٢	نعم ١٤		٢٥	١	٦	١٢	١٢	٦	٥	١٣	نعم	٩	٩	١١	٥	١٥	نعم	١٠	٣	٣	٥	١٠	١٠	١٣			
		أ ٢٤	لا ١٦		٦	٢٠	١٨	١٦	١٧	١٦	٢١	١٥	لا	١٧	٢٠	١٩	٢٢	١٣	لا	١٨	٢	١٨	٢٠	١٧	١٤	١٥			
			لا أدري ٥		–	٤	٣	٣	٢	٤	–	٣	لا أدري	٤	–	–	١	١	لا أدري	٣	٣	٧	٣	٤	٦	٥			
			عدم إجابة ١		٥	١١	٩	٥	٥	١٠	١٠	٥	عدم إجابة	٦	٧	٦	٨	٧	عدم إجابة	٥	١٠	٨	٨	٥	٦	٣			

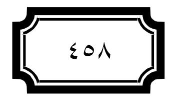


المنطقة التعليمية:............. اسم المدرسة:........................ عدد التلامذة:..................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																			أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية	
	الاسم	الجنس	١	٢	نوع الصعوبات					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية									
					٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـــأسباب أخرى		
٧٣		ذ	نعم		لا	لا	لا	√	√	لا	لا	√	الأهل لا يتكلمون باللغة العربية فأجد صعوبة في المحادثة أحياناً تكون اللغة غير العربية هي أن الأم تكون مثل الكردية	√	لا	–	–	–	أن يكون لي أستاذ خاص التسجيل في معاهد لتعليم اللغة العربية	√	لا أدري	لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	√	أفضل وجود قاعات تحتوي على جهاز مسجل مع سماعات إذ أن لكل طالب كي تمكنه من الاستماع والتحدث أحب أسرتي ولست بحاجة أكثر مما يقدمونه لي من حب ورعاية واهتمام في كل المجالات وضع المدرس النفسي الذي غالباً ما يكون عكراً	أن تكون لي غرفة خاصة تحوي على جهاز مسجل وبعض الكاسيتات في اللغة العربية ومكتبة تحوي على بعض الكتب والمجلات الجو الهادئ والملائم لكي أقدر أن أركز أكثر	أستاذي يعمل كل ما في وسعه لتعليمي اللغة أنا ورفاقي فأتمنى له التوفيق معلمي كفئ بمعنى الكلمة فهو يقدم لنا درس اللغة العربية بأسلوب شيق وجميل فيجعلنا نحب اللغة العربية وتنشوق لتعلمها أن يسمح لي المعلم بالمشاركة لأنه لا يسمح لي دائماً بذلك رغم محاولتي المشاركة في الدرس الإكثار من التدريب على الإملاء وحفظ الأناشيد كتابة وقراءة تعليمنا الحروف بشكل جيد لحفظها وكتابتها توصيل الحروف مع بعضها لتعلم القراءة الصحيحة المعاملة الجيدة أن يشرح الدرس بروح مرحة ورياضية لا بغضب وقسوة كي أحب هذه المادة أنا أحب اللغة العربية وأحب معلمي لأنه يقوم بتعليمي بكل الوسائل التعليمية وأحب مدرستي لأنها رمز للعطاء الأسلوب السهل
٧٤		أ	نعم		نعم	–	لا	√	√	–	–	√		لا	لا	√	لا	لا		√	√	√	–	√	√	√			
٧٥		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا	لا	√	لا	لا	لا	لا			
٧٦		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا	√	√			
٧٧		ذ	لا أدري		–	لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا أدري	لا	لا	√	√	لا	لا			
٧٨		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا	√	√	√		لا	لا	√	لا	لا	√	لا			
٧٩		ذ	نعم		نعم	√	لا	لا	√	لا	لا	√		√	√	–	لا	√		√	لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا			
٨٠		ذ	لا		–	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
٨١		ذ	نعم		نعم	لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا			
٨٢		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	–		√	√	√	√	√	–	–			
٨٣		ذ	نعم		نعم	لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		–	–	–	–	–	–	–			
٨٤		ذ	نعم		–	–	√	–	–	–	–	لا أدري		–	√	لا أدري	لا	لا أدري		√	–	–	–	–	–	–			
٨٥		أ	نعم		نعم	لا	لا	لا	√	–	–	√		–	–	√	–	√		√	√	√	√	√	√	√			
٨٦		ذ	نعم		لا	√	√	√	√	√	لا	√		√	لا	لا	لا	√		لا	√	لا	لا أدري	√	√	√			
٨٧		ذ	لا أدري		لا	لا أدري	√	لا أدري	√	لا أدري	لا	√		لا	√	لا	لا	لا أدري		√	لا أدري	لا	√	√	√	√			
٨٨		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	√	√	√		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٨٩		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٩٠		ذ	نعم		–	–	–	√	√	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
٩١		أ	لا		لا	لا	–	لا	لا	√	√	√		لا	لا	√	–	√		√	√	√	√	√	√	√			
٩٢		ذ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	√	√		لا	لا	–	–	√	√	لا			
٩٣		أ	لا أدري		نعم	لا	لا	لا	لا أدري	لا	لا	√		لا أدري	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٩٤		ذ	لا		–	لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		√	√	√	لا	√		لا	لا	√	√	√	√	√			
٩٥		أ	نعم		–	√	√	√	√	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√	√	لا			
٩٦		ذ	نعم		–	لا	لا	لا	لا	√	لا	√		لا	لا	√	لا	√		√	لا	لا أدري	√	لا	√	√			
٩٧		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	√	–	–	√		√	–	–	√	√		√	لا	√	لا	لا	–	√			
٩٨		ذ	نعم		لا	–	√	–	–	–	–	√		–	–	–	–	–		–	–	–	√	–	–	–			
٩٩		ذ	نعم		–	–	–	√	√	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√	√	√			
١٠٠		ذ	نعم		نعم	–	√	–	√	لا	لا	لا أدري		لا	لا	–	–	–		√	√	√	لا	√	√	√			
١٠١		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√	لا	لا			
١٠٢		ذ	نعم		نعم	لا	لا	√	√	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٠٣		ذ	لا		–	لا أدري	√	√	√	√	لا	لا		√	√	√	√	√		لا	لا	لا	√	√	√	√			
١٠٤		ذ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	–		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	–	–	–			
١٠٥		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	–	لا	–		لا	لا	لا	لا	لا		√	–	–	√	√	–	√			
١٠٦		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		√	√	√	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا	لا أدري	–	√			
١٠٧		ذ	نعم		نعم	–	√	–	–	–	–	لا أدري		–	–	لا أدري	–	–		–	–	–	–	√	–	–			
١٠٨		أ	نعم		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
المجموع		ذ ٢٥	نعم ١٨	نعم	١٨	٤	١١	٩	١٨	٥	٢	١٥	نعم	٨	٧	٨	٥	١٣	نعم	١٥	٦	٨	١٠	١٦	١٤	١٤			
		أ ١١	لا ١٥	لا	٨	٢١	١٩	٢٠	١٢	١٩	٢٥	١٤	لا	٢٠	٢٢	١٧	٢١	١٣	لا	١٣	٢٠	١٥	١٨	١١	٨	١٤			
			لا أدري ٣	لا أدري	–	٢	–	١	١	٢	–	٣	لا أدري	١	–	٣	١	٣	لا أدري	٢	٢	٣	١	٣	٣	–			
			عدم إجابة –	عدم إجابة	١٠	٩	٥	٦	٥	١٠	٩	٤	عدم إجابة	٧	٧	٨	٩	٧	عدم إجابة	٦	٨	١٠	٧	٦	١١	٨			

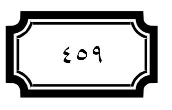
المنطقة التعليمية:............ اسم المدرسة:......................... عدد التلامذة:....................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																				أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية
						نوع الصعوبات				أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية									
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أسباب أخرى		
١٠٩		أ	نعم		نعم	لا	لا	√	√	لا	لا	√	أنا خجول وأرتبك أمام المعلمة وأخاف من الخطأ كي لا يهزئ مني رفاقي الخوف من المعلم أحياناً عدم المتابعة اليومية من قبل التلميذ للدروس اليومية	لا	لا	√	لا	لا	تناقض الأسلوب التربوي المتبع من الأم والأب	لا أدري	لا	لا	لا	لا	لا	لا	عدم ربط السمع والبصر بتقنيات التعليم كثرة تغيير المعلمين من أول السنة حتى نهايتها عدم إعطاء التلميذ الوقت الكافي للإجابة الشفوية	الاستماع إلى الأغاني والأفلام العربية	أن يشرح المعلم الدرس كي يفهمه تماماً مع أمثلة كثيرة ووظائف قليلة ومتنوعة كالكتابة والإملاء وترسيخ الجمل القواعدية أرغب من معلمي أن يعامل جميع التلاميذ بمحبة ولطف واحترام وأن يستخدم أسلوب المحادثة وزيادة اتدريب على مهارات اللغة العربية أن تكون الصلة التي تربط بين الأستاذ والطلاب صلة تفاهم ومحبة لأن الطالب إذا أح الأستاذ أحب المادة التي يدرسها أن تصبر علي المعلمة حتى أفهم اللغة العربية جيداً إعادة بعض الفقرات أثناء الدرس إذا لم تفهم تلك الفقرات لا أرغب بشيء لكن أريد أن أتعلم جيداً كتابة موضوع التعبير أن تقوم والدتي بمساعدتي عند دراسة اللغة العربية عن طريق التسمية والمراجعة للدروس السابقة إيصال المعلومات لذهن الطالب عن طريق الألعاب أن يجري المعلم مسابقات دورية
١١٠		ذ	لا أدري		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١١١		ذ	نعم		نعم	لا	√	لا	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١١٢		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	√	√		لا	لا	√	لا	لا		√	√	√	√	√	√	√			
١١٣		ذ	نعم		نعم	–	√	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	√	–	–	–	–			
١١٤		ذ	نعم		نعم	–	–	√	√	–	–	√		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	√	√	√			
١١٥		ذ	نعم		–	لا	لا	√	√	لا	√	√		لا	لا	√	لا	لا		لا	√	لا	لا	√	لا أدري	√			
١١٦		ذ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	√	√			
١١٧		أ	نعم		نعم	–	–	–	√	√	√	√		√	√	√	√	√		–	–	–	–	√	√	√			
١١٨		ذ	لا		لا	√	√	√	√	لا	لا	لا		–	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١١٩		ذ	نعم		نعم	لا	لا	لا	√	لا	لا	√		لا	√	–	–	–		لا	لا	لا	لا	√	√	لا			
١٢٠		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	√	لا	لا		√	√	لا	لا	√	√	لا			
١٢١		ذ	نعم		–	√	لا	√	√	لا	√	√		√	لا	لا	لا	لا		لا	√	√	√	√	√	√			
١٢٢		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا		√	لا أدري	لا	لا	لا	√	√			
١٢٣		أ	لا أدري		نعم	لا	لا	√	√	لا	لا	لا أدري		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا أدري	لا	لا			
١٢٤		أ	نعم		لا	–	√	√	–	–	–	√		√	–	–	–	–		√	–	–	–	–	–	√			
١٢٥		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	√	√	لا	لا			
١٢٦		ذ	نعم		نعم	لا	√	√	√	لا أدري	√	√		لا	لا	√	√	لا		√	لا	√	√	لا	√	√			
١٢٧		أ	لا		–	لا	لا	√	لا	لا أدري	√	√		√	لا	لا	لا	–		لا أدري	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٢٨		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٢٩		أ	نعم		نعم	–	√	√	√	–	–	√		√	√	–	–	√		–	–	–	–	–	√	√			
١٣٠		ذ	نعم		نعم	–	–	√	–	–	–	√		√	–	–	–	–		√	–	–	–	–	–	–			
١٣١		ذ	لا أدري		لا	لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	√	√		لا أدري	√	√	√	لا	√	√			
١٣٢		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	√	√	لا		لا	√	√	لا	√	√	√			
١٣٣		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	–	–	√		–	√	√	لا	لا		√	–	–	–	√	√	√			
١٣٤		أ	نعم		–	–	√	–	–	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا أدري	لا أدري	–	–	√		–	–	–	–	√	√	√			
١٣٥		أ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
١٣٦		أ	لا		–	لا	لا أدري	√	لا	لا	لا	لا		√	لا	√	√	√		√	√	لا	لا	√	√	√			
١٣٧		ذ	نعم		–	–	√	–	√	–	–	–		–	–	–	–	–		√	√	–	–	√	√	–			
١٣٨		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٣٩		ذ	نعم		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	–		لا	√	لا	√	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٤٠		ذ	لا		لا	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	√	لا أدري	√	√	√			
١٤١		ذ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٤٢		أ	لا		نعم	لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		لا	√	لا	لا	√		√	لا أدري	لا أدري	لا	لا	√	لا			
١٤٣		أ	لا أدري		نعم	لا	لا	لا	√	√	√	√		√	لا	لا	√	لا		√	√	√	√	√	لا	√			
١٤٤		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا أدري		√	لا	√	√	√		√	لا	لا	لا	√	لا	لا			
المجموع	ذ	٢٠	نعم ١٦	نعم	٢٣	٢	١١	١٣	١٤	٢	٧	١٥	نعم	١٢	٦	١١	٨	٧	نعم	١٤	٨	٧	٥	١٦	١٨	١٧			
	أ	١٦	لا ١٦	لا	٦	٢٣	١٨	٢٣	١٥	٢٢	١٩	١٣	لا	١٧	٢٣	١٦	١٩	٢١	لا	١٢	١٦	١٧	١٨	١٣	١٣	١٥			
			لا أدري ٤	لا أدري	–	–	١	–	–	٣	١	٣	لا أدري	١	١	–	–	–	لا أدري	٣	٢	١	١	١	١	–			
			عدم إجابة –	عدم إجابة	٧	١١	٦	–	٧	٩	٩	٥	عدم إجابة	٦	٦	٩	٩	٨	عدم إجابة	٧	١٠	١١	١٢	٦	٤	٤			



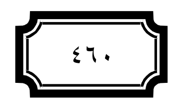
المنطقة التعليمية:.............. اسم المدرسة:......................... عدد التلامذة:.....................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																		أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية
						نوع الصعوبات				أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أسباب أخرى	
١٤٥		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا أدري	لا	لا	لا	لا أدري	لا		تعليمي النطق الصحيح أرغب بغرفة مستقلة لي الدعاء لي بالتوفيق والنجاح لا أدري الهدوء في البيت مشاهدة البرامج التعليمية فتح دورات صيفية — من علمني حرفاً كنت له عبداً التدريب المستمر والمتابعة تحمل الطالب مهما كانت أسئلته كثيرة لأن ذلك يدل على اهتمام الطالب بدروسه أرغب بزيادة حصص المحادثة والتعبير
١٤٦		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٤٧		أ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٤٨		أ	لا أدري		نعم	√	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٤٩		ذ	نعم		نعم	لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٥٠		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٥١		ذ	لا		نعم	–	√	–	–	–	–	–		–	√	–	–	–		–	–	–	–	–	√	–		
١٥٢		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	√	√	√	√		
١٥٣		أ	نعم		نعم	لا أدري	√	√	√	–	–	–		√	√	–	√	–		–	–	√	√	√	√	√		
١٥٤		أ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		
١٥٥		أ	نعم		–	–	√	–	–	–	–	√		–	–	–	–	–		√	√	√	لا	√	√	√		
١٥٦		أ	نعم		نعم	–	√	√	–	–	–	√		√	√	–	–	√		–	√	√	–	√	√	√		
١٥٧		ذ	لا		نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا	–		لا	–	√	لا	√		لا	لا	لا أدري	لا	√	√	√		
١٥٨		ذ	نعم		نعم	–	لا أدري	√	√	–	–	√		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا	√	لا	√	√	√		
١٥٩		ذ	لا أدري		نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا	لا			لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا	√	√	√	√		
١٦٠		أ	نعم		–	√	√	√	–	–	–	–		√	–	–	–	–		√	√	√	لا	√	√	√		
١٦١		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	√	لا	√	√		√	لا	–	لا	لا	لا	لا		
١٦٢		ذ	نعم		نعم	√	√	√	√	√	√	√		لا	√	√	√	√		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٦٣		ذ	لا		–	لا	لا	لا	لا	–	–	√		–	√	لا أدري	–	–		–	–	لا أدري	–	–	–	–		
١٦٤		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٦٥		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	√	–	–		
١٦٦		ذ	لا		–	لا	لا	√	–	لا	لا	–		لا	لا	√	√	√		–	√	لا أدري	√	–	لا	لا		
١٦٧		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√		لا	√	لا	لا	√	√	√		
١٦٨		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٦٩		أ	لا		نعم	–	–	–	–	√	لا أدري	√		√	√	لا أدري	√	√		√	لا	لا	لا أدري	لا أدري	–	لا		
١٧٠		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	√	لا		
١٧١		أ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
١٧٢		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		
١٧٣		أ	لا		لا	لا	لا أدري	لا	لا	لا	لا	√		√	√	لا أدري	لا أدري	لا		–	–	–	–	لا أدري	لا أدري	لا أدري		
١٧٤		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	–	–	√		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		
١٧٥		ذ	لا		نعم	لا	√	√	√	لا	√	لا أدري		√	√	√	√	√		√	√	لا أدري	√	√	لا	√		
١٧٦		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		√	√	√	√	لا		لا	لا	لا	لا	√	√	√		
١٧٧		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√	√	√		
١٧٨		ذ	نعم		–	لا	√	لا	√	لا	لا	√		√	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا		
١٧٩		أ	نعم		–	√	√	√	√	–	–	√		–	√	√	√	–		–	√	–	–	–	–	–		
١٨٠		ذ	لا		نعم	–	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
المجموع		ذ ١٦	نعم ١٠		٢٣	٣	١١	٩	٧	٢	٢	١٣	نعم	٨	١١	٦	٨	٩	نعم	٦	٥	٦	٦	١٣	١٣	١٢		
		أ ٢٠	لا ٢٤		٦	٢٣	١٩	٢١	٢٠	٢٣	٢٣	١٦	لا	٢٢	٢٠	٢٠	٢٠	١٩	لا	٢٠	٢١	١٨	١٩	١٦	١٤	١٧		
			لا أدري ٢		–	٣	٤	٢	٢	١	١	١	لا أدري	–	–	٣	١	–	لا أدري	١	٣	٥	٢	٢	٣	١		
			عدم إجابة –		٧	٧	٢	٤	٧	١٠	١٠	٦	عدم إجابة	٦	٥	٧	٧	٨	عدم إجابة	٩	٧	٧	٩	٥	٦	٦		



المنطقة التعليمية:............. اسم المدرسة:........................ عدد التلامذة:....................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																			أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية	
						نوع الصعوبات				أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية									
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أسباب أخرى		
١٨١		أ	لا		لا	√	√	√	لا أدري	لا	√	لا	الإهمال من قبل الطالب	لا	√	لا	لا	لا		√	√	√	√	√	√	√	اعتماد بعض الأساليب القديمة في توصيل المعلومة للتلاميذ	أن أستعمل الحاسوب متى أريد أن تشجعني والدتي على تعلم اللغة العربية الفصيحة	أن يحول الدرس إلى قصة حتى يسهل فهمه تقريب الفكرة وحسب فهم الطالب
١٨٢		أ	نعم		لا	–	√	لا	لا	لا	لا	لا أدري		لا	لا	لا	لا	√		لا	لا أدري	لا	لا	لا	√	لا			
١٨٣		أ	نعم		لا	–	–	√	لا	–	–	لا		√	–	لا أدري	–	–		–	–	–	–	√	–	–			
١٨٤		ذ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٨٥		ذ	لا		نعم	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
١٨٦		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	√	√	لا	√	√	√			
١٨٧		ذ	نعم		نعم	–	–	√	–	–	–	√		–	√	√	–	–		–	√	–	–	–	–	–			
١٨٨		ذ	نعم		نعم	–	–	–	√	–	–	–		–	–	–	–	√		–	–	–	–	–	–	–			
١٨٩		ذ	نعم		نعم	–	–	√	√	–	–	–		√	√	–	–	√		√	√	√	–	√	√	√			
١٩٠		أ	نعم		–	–	–	√	–	–	–	√		√	–	√	–	–		√	–	–	–	√	–	–			
١٩١		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٩٢		أ	نعم		–	لا	لا	لا	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٩٣		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√	√	لا			
١٩٤		ذ	نعم		نعم	لا	√	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	√	√			
١٩٥		ذ	نعم		نعم	لا	لا	لا	√	√	√	√		√	√	√	√	√		لا	لا	√	لا	√	√	لا			
١٩٦		ذ	لا أدري		نعم	–	√	–	–	–	–	√		لا	لا	لا	لا	√		√	لا	√	لا	√	√	√			
١٩٧		أ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√	√	√	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
١٩٨		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	–		–	–	√	√	√	√	√			
١٩٩		أ	لا أدري		لا	لا	لا أدري	√	√	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا أدري	√	لا	لا	√	لا			
٢٠٠		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	–	√	لا	لا	√	√			
٢٠١		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٢٠٢		ذ	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		√	لا	لا	لا	√	√	√			
٢٠٣		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٢٠٤		ذ	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		–	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٢٠٥		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–			
٢٠٦		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√	لا	لا			
٢٠٧		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	√	√	لا			
٢٠٨		ذ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا			
٢٠٩		أ	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√		√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	√	√	√			
٢١٠		أ	نعم		نعم	لا	لا	√	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	√	لا	لا	√	√	√			
٢١١																													
٢١٢																													
٢١٣																													
٢١٤																													
٢١٥																													
٢١٦																													
المجموع	ذ	١٧	نعم ١٠	نعم	١٩	١	–	٨	٦	١	٢	٥	نعم	٧	٦	٥	٢	٦	نعم	٨	١٥	٩	٣	١٤	١٤	٩			
	أ	١٣	لا ١٨	لا	٧	٢١	٢٣	١٩	١٩	٢١	٢٠	٢٠	لا	١٧	١٨	١٩	٢٠	١٨	لا	١٥	١٥	١٤	١٩	١١	٩	١٤			
			لا أدري ٢	لا أدري	–	–	١	–	١	–	–	١	لا أدري	–	–	١	–	–	لا أدري	١	٣	١	١	١	١	١			
			عدم إجابة –	عدم إجابة	٤	٨	٦	٣	٤	٨	٨	٤	عدم إجابة	٦	٦	٥	٨	٦	عدم إجابة	٦	٥	٦	٧	٤	٦	٦			



خلاصة نتائج استبانة التلامذة

المنطقة التعليمية:............. اسم المدرسة:........................ عدد التلامذة:....................

م	البيانات العامة		ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية							أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية																		أفضل الوسائل والأساليب للتغلب على أسباب الضعف في اكتساب المهارات اللغوية
					نوع الصعوبات					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								
	الاسم	الجنس	١	٢	٣	أ	ب	ج	د	١	٢	٣	٤ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أسباب أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــأسباب أخرى	
	الجنس		ذكور							١٨	٢٠	٦٩	نعم	٥١	٤٥	٤٧	٣٥	٥٩	نعم	٦٥	٣٥	٤١	٣٥	٧٧	٧٩	٧٣		
			١١١							٨.٥٧	٩.٥٢	٣٢.٨٦		٢٤.٢٨	٢١.٤٣	٢٢.٣٨	١٦.٦٧			٣٠.٩٥	١٦.٦٧	١٩.٥٢	١٦.٦٧	٣٦.٦٧	٣٧.٦١	٣٤.٧٦		
			٥٢.٨٦																									
										١٣٠	١٣٧	١٠٢	لا	١١٥	١٣٠	١١٥	١٢٥	١٠٥	لا	٩٩	١١٥	١٠٤	١١٦	٨٨	٧٨	٩٥		
			إناث							٦١.٩٠	٦٥.٢٤	٤٨.٥٧		٥٤.٧٦	٦١.٩٠	٥٤.٧٦	٥٩.٥٢	٥٠		٤٧.١٤	٥٤.٧٦	٤٩.٥٢	٥٥.٢٣	٤١.٩٠	٣٧.١٤	٤٥.٢٤		
			٩٩																									
			٤٧.١٤							١٩	٣	١٣	لا أدري	١١	٢	١٠	٥	٥	لا أدري	١١	١٦	٢٠	١١	١٤	١٧	١١		
										٩.٠٥	١.٤٣	٦.١٩		٥.٢٤	٠.٩٥	٤.٧٦	٢.٣٨	٢.٣٨		٥.٢٤	٧.٦٢	٩.٥٢	٥.٢٤	٦.٦٧	٨.٠٩	٥.٢٤		
	هل تعاني من ضعف؟		نعم	٨٠						٤٣	٥٠	٢٦	عدم إجابة	٣٣	٣٣	٣٨	٤٥	٤١	عدم إجابة	٣٥	٤٤	٤٥	٤٨	٣١	٣٦	٣١		
			٣٨.٠٩							٢٠.٤٨	٢٣.٨١	١٢.٣٨		١٥.٧١	١٥.٧١	١٨.٠٩	٢١.٤٣	١٩.٥٢		١٦.٦٧	٢١.٩٥	٢١.٤١	٢٢.٨٦	١٤.٧٦	١٧.١٤	١٤.٧٦		
			لا	١١٠																								
			٥٢.٣٨										أنواع الصعوبات	الإجابات	استماع	محادثة	قراءة	كتابة										
														نعم	٣٧	٥٠	٦٠	٧٠										
			لا أدري	١٨											١٧.٦٢	٢٣.٨٠	٢٨.٥٧	٣٣.٣٣										
			٨.٥٧											لا	١١٧	١٢٢	١٢٥	١٠٦										
															٥٥.٧١	٥٨.٠٩	٥٩.٥٢	٥٠.٤٨										
			عدم إجابة	٢										لا أدري	١٠	٩	٦	٦										
			٩٥												٤.٧٦	٤.٢٨	٢.٨٦	٢.٨٦										
														عدم إجابة	٤٦	٢٩	١٩	٢٨										
	هل تقدم أسرتك لك المساعدة؟		نعم	١٣٣											٢١.٩٠	١٣.٨١	٩.٠٥	١٣.٣٣										
			٦٣.٣٣																									
			لا	٣٨																								
			١٨.١٠																									
			لا أدري	–																								
			عدم إجابة	٣٩																								
			١٨.٥٧																									

الملحق رقم (١٢)

نتائج استبانة أولياء الأمور

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
١		/								/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٢			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٣		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
٤		/									/							/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٥							/				/							/		–	–	–	–	–		لا	
٦					/								/						/			/	–	–	٣+٣	لا	
٧				/						/							/			/			–	–	١+١	لا	
٨			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٩			/							/									/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٠			/								/						/			–	–	–	–	–	١	نعم	
١١							/						/						/			/	–	١٥.٠٠٠	٣	نعم	
١٢			/							/								/		/			–	–	٣	نعم	
١٣			/										/					/			/		–	–	٢+٢	نعم	
١٤					/						/								/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
١٥		/								/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٦					/								/					/			/			٥.٠٠٠	٢+٢	لا	
١٧				/							/								/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٨					/						/								/	–	–	–	١٠.٠٠٠	٨.٠٠٠	٣	لا	
١٩		/								/									/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
٢٠		/								/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٢١								/							/				/			/			٣+٣	لا	
٢٢					/								/						/			/	–	–	٣+٣	لا	
٢٣		/								/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٢٤			/								/							/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٢٥		/								/									/	–	–	–	–	–	٣	لا	
المجموع	صفر	٨	٧	٢	٥	صفر	٢	١	صفر	١٢	٧	صفر	٥	صفر	١	صفر	٦	٩	١٠	٢	٢	٤					

نعم	١١	
لا	١٤	
عدم إجابة	–	



م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية																		أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية										
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــ أخرى			
١			نعم		لا	لا	لا	ضعف الوضع المادي بسبب اسري كثرة الكلام والحركة تحت الضعف في استيعاب بعض المواد (سبب أول) عدم التقبل لفكرة المدرسة يجب اللعب واللهو وعدم الاهتمام بالدراسة مع وجود الذكاء (سبب ثالث) أسلوب المعلم ومهارته في عمله عدم استخدام وسائل إيضاح عدم استخدام أسلوب التشويق إهمال بعض المعلمين (أسباب تربوية)	لا	لا	لا	لا	لا	ضعف الوضع المادي عمل الأم من أهم أسباب تراجع الأطفال في دراستهم	لا	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	كثافة المناهج المقررة كثرة أسئلة الدرس الاعتماد على الكم السردي الكبير وليس التدريجي	√		المشاركة بين المعلم والتلاميذ في الدروس طلب المعلم من التلاميذ تحضير الدرس مسبقاً سرد القصص المشوقة والدينية والحكم النبوية التحدث بين الطلبة والأستاذ باللغة الفصحى مراجعة القواعد العامة للسنوات السابقة مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب خلال الدرس البدء مع الطالب من الصفر قراءة الطالب ما يكتب أن يحب الطالب المدرس قبل المادة أن يجيب المدرس على الطالب بالمادة ويبين له مدى أهميتها تكثيف دروس اللغة العربية استعمال الشدة مع التلاميذ تبادل المحبة بين المعلم والتلاميذ وعرض بعض القصص المشوقة ترغيب التلميذ بالمادة إغناء التلاميذ جملاً وأقوالاً وأمثالاً وكتابتها تكثيف مواضيع التعبير الطلب من التلامذة حفظ دروس القراءة وتمثيلها حسب الأدوار الاهتمام أكثر بتحفيظ القرآن الكريم تعيين معلمين اختصاصيين منذ الصف الأول زيادة عدد ساعات اللغة العربية تبسيط المناهج بما يلائم التلامذة الشمولية والإيضاح في التعليم الإكثار من التدريبات الخطية والشفهية عدم إعطاء التلميذ درسين في حصة واحدة عن طريق وسائل المساعدة مثل الاستماع عمل ندوات ومسرحيات ولقاءات التعلم باللغة العربية الفصحى بين المعلم والتلاميذ السلاسة والمرح أثناء إعطاء درس اللغة العربية
٢																							–	–	
٣					لا	لا	لا		لا أدري	–	–	نعم	–		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		√		
٤	نعم				لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا				نعم	لا	نعم	نعم	لا		√		
٥					–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		√		
٦					–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		√		
٧			نعم	نعم	–	–	/		–	–	–	نعم	–		لا أدري	–	نعم	–	نعم	نعم	نعم		√		
٨	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم		لا		
٩	–	–	–	–	لا أدري	لا	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا أدري	نعم	نعم		نعم		
١٠	–	–	نعم	نعم	لا	لا	نعم		نعم	لا	لا	نعم	لا		لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	نعم	نعم	لا أدري		نعم		
١١	–	نعم	–	–	–	–	نعم		–	نعم	نعم				–	–	–	–	نعم	–	–		نعم		
١٢	–	–	–	نعم	–	–	–		–	–	–	–	–		نعم	نعم	–	–	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٣	–	نعم	–	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا	لا		نعم		
١٥	–	–	نعم	–	نعم	لا	لا أدري		لا	لا أدري	لا	لا	لا		نعم	لا أدري	لا	لا أدري	لا	لا أدري	لا		نعم		
١٦	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
١٧	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
١٨	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	نعم		نعم		
١٩	–	–	نعم	نعم	–	–	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	–	نعم	نعم		نعم		
٢٠	–	–	نعم	نعم	لا أدري	لا	لا أدري		نعم	لا	لا	نعم	لا		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	–	–		لا		
٢١	–	–	–	–	لا	لا	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		لا	لا	لا أدري	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
٢٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	نعم	نعم	نعم		نعم		
٢٣	–	–	نعم	نعم	لا	لا	نعم		نعم	لا أدري	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا		نعم		
٢٤	–	–	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٢٥	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
المجموع	٣	٤	١٠	١٠																					
				نعم	٢	–	٩	نعم	٥	٣	٣	٦	٢	نعم	٥	٥	٥	٦	١٠	١١	١٠	نعم	٢٢		
				لا	١٤	١٨	٩	لا	١٣	١٤	١٦	١٤	١٦	لا	٩	٩	٧	٨	٦	٦	٨	لا	٢		
				لا أدري	٢	–	٢	لا أدري	١	٢	–	–	–	لا أدري	٢	٢	٧	٤	٥	٣	١	عدم إجابة	١		
				عدم إجابة	٧	٧	٥	عدم إجابة	٦	٦	٦	٥	٧	عدم إجابة	٩	٩	٦	٧	٤	٥	٦				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
٢٦					/						/							/		-	-	-	-	-	١	لا	
٢٧		/								/								/		-	-	-	-	-	١	نعم	
٢٨		/										/						/		-	-	-	-	-	١	لا	
٢٩					/						/								/	-	-	-	-	-	٣	لا	
٣٠				/						/									/	-	-	-	-	-	٣	نعم	
٣١			/							/									/	-	-	-	-	-	٣	نعم	
٣٢		/								/									/	-	-	-	-	-	٣	نعم	
٣٣			/								/						/			-	-	-	-	-	١	لا	
٣٤			/									/							/	-	-	-	-	-	٣	لا	
٣٥			/								/							/		-	-	-	-	-	٢	لا	
٣٦				/						/							/			-	-	-	-	٧٠٠٠	١	لا	
٣٧	/												/					/		-	-	-	-	-	٢	نعم	
٣٨					/								/						/		/		-	-	٢+٣	نعم	
٣٩				/						/								/		-	-	-	-	-	٣	لا	
٤٠					/					/								/		-	-	-	-	-	٣	لا	
٤١		/								/							/			-	-	-	-	-	١	نعم	
٤٢		/								/							/			/	-	-	-	-	١+١	نعم	
٤٣		/								/							/			/	-	-	-	-	١+١	نعم	
٤٤			/						/									/			/		١٠٠٠٠	٩٠٠٠	٢+٢	نعم	
٤٥		/								/							/			/		-	-	-	١+١	لا	
٤٦	/								/								/			-	-	-	-	-	١+١	نعم	
٤٧			/							/								/		-	-	-	-	-	٢+٢	لا	
٤٨				/									/					/		-	-	-	-	١٠٠٠٠	٢	نعم	
٤٩		/									/						/			-	-	-	-	-	١	نعم	
٥٠							/						/						/			-	-	-	٢+٢	لا	
المجموع	٢	٨	٦	٤	٤	صفر	١	صفر	٢	١٢	٥	٢	٤	صفر	صفر	صفر	٨	١٠	٧	٣	٣	-	-	-			

نعم	١٤
لا	١١
عدم إجابة	١

م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلاமذة في اكتساب المهارات اللغوية – أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــ أخرى			
٢٦	–	–	–	–	لا	لا	لا أدري	عدم القدرة على الجلوس في الدراسة فترة طويلة والدة الطالب تركية (سبب أسري) عدم استعمال اللغة العربية المنبثقة في المهارات المختلفة قلة قراءة الكتب (سبب تربوي)	لا	لا	لا	لا	لا	الأم غير قادرة على تعليم أولادها لأنها تركية ضعف الوضع المادي السيء الذي لا يمكن من شراء الكتب والقصص للأبناء كثرة الوظائف التي لا تترك فرصة للتلميذ (أسباب تربوية)	–	–	–	–	نعم	نعم	نعم	عدم الاهتمام بالكتابة والخط الجيد عدم اكتساب المهارات اللغوية منذ الصف الأول الأساسي استخدام الحاسب في تعليم اللغة العربية تفعيل مكتبة المدرسة إعطاء التلاميذ الدروس بطرائق جذابة الاهتمام بدراسة الخط ازدحام الصفوف بالتلامذة عدم استعمال المعلمين أسلوب التشويق عدم الاهتمام بوظائف التلاميذ	نعم		عدم تضييع الوقت في كتابة درس القراءة على مرات ترك الحرية للتلاميذ في التدريس التركيز على القواعد والمحادثة في تعليم اللغة العربية التعاون بين المدرسة والبيت في تعليم اللغة العربية تحديث المناهج واستعمال وسائل معينة القيام بالبرامج الإذاعية والتلفزيونية بواجبها في مساعدة المدرسة والأسرة في تعليم اللغة العربية فتح دورات مجانية في الصيف لتعليم اللغة العربية الاهتمام بالكتابة والخط جعل المادة محببة للتلاميذ تشجيع المتفوقين وتحفيز التلاميذ على القراءة والمطالعة المشاركة الفعالة للتلامذة في الدرس عدم إهمال الطلاب وتحفيزهم للمشاركة إيجاد شرح الدرس بأكثر من أسلوب تخصيص درس نشاط أسبوعي لمعالجة أخطاء التلامذة في اللغة العربية تشجيع التلامذة على الحوار باللغة العربية الفصحى
٢٧	–	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٢٨	–	نعم	–	–	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٢٩	–	–	–	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	نعم	لا		لا	لا		لا	لا	نعم	نعم		نعم		
٣٠	–	–	نعم	نعم	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٣١	–	–	نعم	نعم	لا	–	نعم		–	نعم	–	–	–		نعم	–	–	–	–	–	–		نعم		
٣٢	–	–	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا أدري	نعم	لا أدري	نعم	نعم	لا أدري		نعم		
٣٣	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٣٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٣٥	–	نعم	–	–	–	–	نعم		لا	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	لا	لا	نعم		نعم		
٣٦	–	–	–	–	–	–	نعم		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	نعم	–		نعم		
٣٧	–	نعم	–	–	–	–	نعم		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	نعم	–		نعم		
٣٨	–	نعم	–	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	لا	نعم	نعم		نعم		
٣٩	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		نعم	نعم	نعم	لا	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
٤٠	–	–	–	–	–	–	نعم		نعم	نعم	لا أدري	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	نعم	نعم		نعم		
٤١	–	–	–	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	لا	لا	نعم	نعم	نعم		نعم		
٤٢	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
٤٣	نعم	نعم	نعم	نعم	لا أدري	لا	نعم		لا	نعم	لا	نعم	لا		نعم	لا	لا أدري	نعم	نعم	لا أدري	نعم		لا		
٤٤	–	–	نعم	نعم	–	–	نعم		–	–	–	نعم	–		نعم	لا	نعم	لا	–	–	نعم		نعم		
٤٥	–	–	–	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	لا أدري	نعم	لا	لا أدري		نعم	لا أدري	نعم	نعم	لا أدري	لا	لا		نعم		
٤٦	–	–	نعم	نعم	–	نعم	–		نعم	–	–	–	–		–	نعم	–	–	–	–	–		نعم		
٤٧	–	–	–	–	–	–	–		–	لا	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم		
٤٨	–	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا		لا	لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
٤٩	–	–	–	–	نعم	–	نعم		–	–	نعم	–	–		نعم	–	نعم	–	نعم	–	–		لا		
٥٠	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم		
المجموع	٢	٩	٨	١١																					
				نعم	٣	٤	١٣	نعم	٦	٧	٦	٧	١	نعم	٨	٣	٦	٥	٧	٩	١٠	نعم	٢٣		
				لا	١٣	١٢	٨	لا	١٢	١١	١٢	١١	١٥	لا	٩	١٠	٨	٨	٨	٧	٦	لا	٢		
				لا أدري	١	–	١	لا أدري	–	١	١	–	١	لا أدري	–	٣	٢	٣	٣	٢	٢	لا أدري	–		
				عدم إجابة	٨	٩	٣	عدم إجابة	٧	٦	٦	٧	٨	عدم إجابة	٨	٩	٩	٩	٧	٧	٧				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
٥١			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٥٢		/								/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٥٣						/				/									/	–	–	–	–	١٠.٠٠٠	٣	نعم	
٥٤					/				/										/	–	–	–	–	–	٣	لا	
٥٥		/									/						/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٥٦	/									/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٥٧	/									/									/	/	–	–	–	–	١+٣	لا	
٥٨					/								/					/		–	/	–	–	–	٢	لا	
٥٩			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٦٠		/									/							/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٦١			/							/									/	–	–	–	–	٨.٠٠٠	٣	نعم	
٦٢		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
٦٣		/								/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٦٤						/					/								/	–	–	–	–	–	٣	لا	
٦٥				/								/							/	–	–	/	–	–	٣+٣	لا	
٦٦	/									/									/	–	–	/	–	–	٣+٣	لا	
٦٧													/						/	–	–	/	–	–	٣+٣	لا	
٦٨		/								/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
٦٩		/								/								/		–	/	–	–	٦.٠٠٠	٢+٢	لا	
٧٠		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
٧١		/								/								/			/	–	–	–	٢+٢	نعم	
٧٢			/						/								/			–	–	–	–	٥.٠٠٠	١	نعم	
٧٣		/								/							/				/	–	–	–	٢+٢	لا	
٧٤	/								/									/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٧٥	/								/									/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
المجموع	٥	١٠	٤	١	٣	٢	صفر	صفر	٤	١٥	٣	١	٢	صفر	صفر	صفر	٨	٩	٨	١	٤	٣					

نعم	١٠
لا	١٥
عدم إجابة	–



م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية																		أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية										
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أخرى			
٥١	–	نعم	نعم	–	نعم	–	–		نعم	–	–	نعم	–		–	نعم	–	–	نعم	نعم	–		نعم		
٥٢	–	–	–	–	–	–	نعم		–	–	–	–	–		نعم	–	–	–	–	–	–		نعم		
٥٣	–	–	نعم	نعم	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
٥٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا		
٥٥	–	نعم	–	–	–	–	نعم		لا	لا	–	لا	لا		–	نعم	–	–	–	–	–		نعم		
٥٦	نعم	–	نعم	نعم	نعم	نعم	لا		نعم	نعم	لا	نعم	لا		لا	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا أدري	نعم		نعم		
٥٧	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	نعم		نعم		تحديد عدد التلامذة في الصفوف (معالجة ازدحام التلامذة)
٥٨	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		عدم وجود ازدحام للتلاميذ في الصفوف
٥٩	–	–	–	–	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري		نعم		الإكثار من التدريبات على المهارات اللغوية المختلفة
٦٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا أدري	–	–	لا		نعم		إعادة تنظيم المنهاج المدرسي
٦١	–	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا	التكلم وعدم الانتباه للمعلم	لا	لا	لا	نعم	نعم		نعم	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	عدم متابعة التلامذة	نعم		الاعتماد على الفهم والتعليم التفاعلي أكثر من الحفظ
٦٢	–	–	–	–	لا	لا	لا أدري	ضعف التركيز وعدم الانتباه (سبق ذكره)	لا أدري	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		إعطاء حوافز لمعلمين لتقديم مزيد من الاهتمام للتلامذة
٦٣	–	–	نعم	نعم	لا	لا	لا	الضعف في التعبير بسبب قلة المطالعة	لا أدري	لا	لا	نعم	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	نعم	لا أدري	لا أدري	عدم إعطاء التلميذ فرصة المشاركة في القراءة	نعم		الإكثار من الاختبارات في جميع فروع اللغة العربية
٦٤	–	–	–	–	–	–	–	عدم اهتمام التلامذة بالتعلم (مذكور بالاستبانة)	لا	نعم	لا	لا	لا		–	–	–	–	نعم	–	–		نعم		الاهتمام بالقراءة
٦٥	–	–	نعم	–	–	–	نعم		لا	لا	نعم	لا	لا		–	–	–	–	–	–	نعم	قلة الاهتمام بالإعراب	نعم		المتابعة المستمرة للمعلومات الجديدة
٦٦	–	–	–	–	–	–	نعم		–	–	نعم	–	–		–	–	–	–	–	–	نعم		نعم		تشجيع التلامذة على استعارة القصص من المكتبة المدرسية
٦٧	–	–	–	نعم	–	–	–		–	–	–	–	–		لا	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		مساعدة التلاميذ على تكوين مكتبات خاصة بهم
٦٨	–	–	نعم	–	نعم	لا	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	لا أدري	نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
٦٩	–	–	–	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا أدري	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٧٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا	نعم	لا		نعم	لا	نعم	لا	نعم	نعم	نعم		نعم		
٧١	–	–	نعم	نعم	نعم	لا	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا		
٧٢	–	–	نعم	–	لا أدري	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	نعم		لا	لا	لا	لا	لا	نعم	نعم		نعم		
٧٣	–	نعم	–	–	–	–	–		نعم	–	–	–	–		نعم	–	–	–	–	–	–		نعم		
٧٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
٧٥	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	لا	نعم		نعم	لا	لا	نعم	لا		نعم	نعم	لا أدري	نعم	لا أدري	لا أدري	نعم		نعم		
المجموع	٢	٦	٩	٨																					
				نعم	٤	١	٨	نعم	٦	٤	٤	١٢	٣	نعم	٩	٤	١	٤	٥	٥	٨	نعم	٢٣		
				لا	١٢	١٥	١١	لا	١٣	١٦	١٦	٨	١٧	لا	١١	١٤	١٤	٩	٩	٦	٧	لا	٢		
				لا أدري	٢	١	٢	لا أدري	٣	–	–	١	–	لا أدري	–	١	٣	٢	٥	٧	٥	عدم إجابة	–		
				عدم إجابة	٧	٨	٤	عدم إجابة	٣	٥	٥	٤	٥	عدم إجابة	٥	٦	٧	٧	٦	٧	٥				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
٧٦	/									/									/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
٧٧		/									/							/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٧٨		/									/						/			–	–	–	–	–	١	لا	
٧٩	/								/									/		–	–	–	١٥.٠٠٠	٦.٠٠٠	٢	لا	
٨٠				/						/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٨١				/						/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٨٢		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
٨٣					/				/										/	–	–	–	–	–	٣	لا	
٨٤		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
٨٥	———	———		متوفى			———			/							———	———	———	/	–	–	–	–	١	نعم	
٨٦		/								/					–		/			–	–	–	–	–	١	لا	
٨٧					/					/					–			/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٨٨		/											/		–			/		/	–	–	–	–	١+٢	لا	
٨٩	/								/						–		/			/	–	–	–	–	١+١	نعم	
٩٠				/									/						/	–	–	–	–	–	٣	لا	
٩١				/							/								/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
٩٢		/								/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٩٣		/								/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٩٤			/									/						/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٩٥			/						/									/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
٩٦		/								/								/		/		–	–	–	١+٢	نعم	
٩٧			/								/						/			–	–	–	–	٥.٠٠٠	١	لا	
٩٨					/				/									/		–	–	–	–	–	٢	لا	
٩٩				/							/						/			/	–	–	–	–	١+١	لا	
١٠٠		/								/							/			–	–	–	–	–		لا	
المجموع	٤	١٠	٣	٥	٣	صفر	صفر	صفر	٥	١٢	٥	١	٢	صفر	صفر	صفر	٨	١٢	٤	٥	صفر	صفر					

نعم	٩
لا	١٦
عدم إجابة	–

م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية																			أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية										
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــ أخرى			
٧٦	نعم	–	–	–	نعم	لا	نعم		نعم	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم		لا		
٧٧	–	–	نعم	نعم	لا أدري	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري		نعم		
٧٨	–	–	نعم	نعم	لا أدري	–	–		–	لا	–	–	–		لا	لا أدري	لا	لا	لا أدري	لا	لا		نعم		
٧٩	نعم	لا	نعم	نعم	لا	لا	نعم		–	–	–	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	–	لا	–		نعم		
٨٠	نعم	–	–	نعم	–	–	نعم		نعم	–	–	–	–		لا أدري	لا أدري	–	–	–	–	–		نعم		
٨١	–	–	–	نعم	لا	لا	نعم		لا	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	–	لا	–	نعم		نعم		
٨٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا أدري	لا	لا	لا	لا	لا		لا		
٨٣	نعم	–	–	نعم	نعم	لا	نعم		نعم	–	نعم	نعم	نعم		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا		
٨٤	–	نعم	–	–	–	–	نعم		–	–	–	نعم	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم		التدريب على النطق السليم للحروف منذ الصف الأول الأساسي
٨٥	نعم	–	–	–	–	–	نعم		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		–	–	–	–	–	–	نعم		نعم		
٨٦	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا		إقامة دورات لتدريب المعلمين على طرائق التعليم الحديثة وزيادة كفاءتهم
٨٧	–	نعم	–	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا	عدم التمكن من تأمين مدرس خصوصي بسبب الظروف المادية السيئة للأسرة	لا	نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري	نعم	لا أدري		نعم		إقامة دورات تعليمية للتلامذة
٨٨	–	–	–	–	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا	عدم مبالاة بعض المعلمين	نعم		
٨٩	–	–	نعم	نعم	–	–	–		نعم	لا	نعم	نعم	لا	قلة الاهتمام من قبل الأولياء بتعليم أبنائهم اللغة العربية وتفضيلهم للغة أجنبية أخرى	نعم	لا	لا	نعم	لا	لا	لا		لا		توفير كتب تساعد على تبسيط تعلم مهارات اللغة العربية
٩٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا أدري	لا	نعم	نعم		نعم		توفير ألعاب تساعد التلاميذ على فهم المنهاج
٩١	–	–	نعم	نعم	–	–	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	–	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		الاستفادة من الحاسوب في تعليم الإملاء التركيزي، المحادثة، والتعبير
٩٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا	لا	نعم	لا	لا	لا	لا		نعم		
٩٣	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	–	–	–	–		نعم		
٩٤	–	نعم	–	–	نعم	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	نعم	نعم	نعم		نعم		
٩٥	–	نعم	–	نعم	–	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	نعم	لا أدري	نعم	نعم	نعم		نعم		
٩٦	نعم	–	–	نعم	–	لا	نعم		نعم	نعم	–	نعم	لا		لا	لا	–	لا	لا	لا أدري	لا أدري		نعم		
٩٧	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	نعم	نعم	نعم	نعم	لا		نعم		
٩٨	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		لا		
٩٩	–	–	–	–	–	–	نعم		–	–	نعم	–	–		نعم	–	–	–	–	–	–		نعم		
١٠٠	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا أدري		لا		
المجموع	٦	٦	٥	١٠																					
				نعم	٥	١	١٤	نعم	٨	٣	٤	٧	٢	نعم	٧	٥	٣	٥	٥	٧	٧	نعم	١٧		
				لا	١٢	١٦	٨	لا	١١	١٥	١٣	١٢	١٦	لا	١١	١١	١٢	١٠	١٠	٨	٧	لا	٨		
				لا أدري	٢	–	–	لا أدري	١	١	٢	٢	٢	لا أدري	٢	٣	٢	٣	٣	٣	٥	عدم إجابة	–		
				عدم إجابة	٦	٨	٣	عدم إجابة	٥	٦	٦	٤	٥	عدم إجابة	٥	٦	٨	٧	٧	٧	٦				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
١٠١			/						/									/		–	–	–	–	–		نعم	
١٠٢					/								/						/	–	–	–	–	٨٠٠٠	٣	لا	
١٠٣		/											/					/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٠٤			/								/							/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
١٠٥		/								/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
١٠٦		/								/								/		–	–	/	–	–	٢	لا	
١٠٧	/								/										/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
١٠٨					/										/				/	–	–	/	–	–	٣+٣	لا	
١٠٩	/									/										–	–	–	–	–	١	نعم	
١١٠								/			/								/	–	–	–	–	–	٣+٣	نعم	
١١١			/						/									/		–	–	–	–	٨٠٠٠	٢	نعم	
١١٢		/									/							/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١١٣				/								/							/	–	–	–	–	–	٣	نعم	
١١٤		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
١١٥				/						/									/	–	–	/	–	–	٣+٣	نعم	
١١٦				/									/					/		–	/	–	–	–	٢+٢	نعم	
١١٧				/							/								/	/	–	–	–	–	١+٣	نعم	
١١٨			/							/							/			–	–	–	–	–	١	نعم	
١١٩	/									/							/			–	–	–	–	٨٠٠٠	١	لا	
١٢٠		/											/					/		/	–	–	–	–	١+٢	لا	
١٢١						/					/							/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٢٢			/							/									/	/	–	–	–	–	١+٣	نعم	
١٢٣					/				/									/		/	–	–	–	–	١+٢	نعم	
١٢٤				/							/								/	–	–	–	–	–	٢	لا	
١٢٥			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
المجموع	٣	٦	٦	٥	٣	١	صفر	١	٤	٩	٦	١	٤	صفر	١	صفر	٤	١٢	٩	٤	١	٣					

نعم	١٥	
لا	١٠	
عدم إجابة	–	

م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية: أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلاميذ المهارات اللغوية
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ــ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ــ أخرى	
١٠١	–	–	نعم	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	نعم		نعم
١٠٢	–	–	–	–	–	–	–		لا	لا	لا أدري	–	–		–	–	–	–	–	–	–		لا
١٠٣	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم
١٠٤	–	–	نعم	نعم	–	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	لا أدري	نعم	–		نعم
١٠٥	–	–	نعم	نعم	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	لا أدري	لا	نعم	نعم	لا		نعم
١٠٦	–	–	–	نعم	نعم	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم
١٠٧	نعم	–	نعم	نعم	نعم	لا	نعم		نعم	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	نعم		نعم
١٠٨	–	–	–	–	لا	نعم	نعم		نعم	نعم	لا	لا	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم
١٠٩	–	نعم	–	–	–	–	–		نعم	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم
١١٠	–	–	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم
١١١	–	–	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		لا	لا	نعم	لا	لا		لا	نعم	لا أدري	نعم	لا أدري	نعم	نعم		لا
١١٢	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	نعم	نعم	نعم		نعم
١١٣	–	–	–	نعم	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	نعم	نعم	–	نعم		نعم
١١٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم
١١٥	–	–	–	نعم	لا	لا	نعم		لا	نعم	نعم	–	–		لا	لا	لا	لا	لا	لا	نعم		نعم
١١٦	–	نعم	–	–	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم
١١٧	–	–	–	–	لا	لا	نعم		–	نعم	–	–	–		–	–	–	–	–	نعم	–		لا
١١٨	–	نعم	–	–	–	–	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	–	لا	–	نعم	نعم		نعم
١١٩	–	–	–	لا	لا	لا أدري	نعم		لا	لا	نعم	لا	لا		نعم	نعم	–	نعم	لا	لا	لا		نعم
١٢٠	–	–	–	–	–	–	–		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم
١٢١	–	–	–	–	–	–	–		لا	–	–	لا	لا		–	–	نعم	نعم	نعم	نعم	–		نعم
١٢٢	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا أدري	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	نعم	نعم	نعم		نعم
١٢٣	–	نعم	–	نعم	لا	لا	لا		–	–	–	–	–		لا	نعم	نعم	لا	نعم	نعم	نعم		لا
١٢٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم
١٢٥	–	–	نعم	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم
المجموع	٢	٥	٨	١٠																			
نعم					٣	٣	١٠		٥	٣	٣	–	–		٦	٦	٧	١٠	١٠	١٤	١٣		٢١
لا					١٣	١٣	٨		١٤	١٦	١٤	١٧	١٧		١١	١٠	٦	٩	٧	٦	٦		٤
لا أدري					–	١	–		١	–	١	–	–		–	١	٤	١	٣	١	–		
عدم إجابة					٩	٨	٧		٥	٦	٧	٨	٨		٨	٨	٨	٥	٥	٤	٦		–

٤ ــ أخرى (أسباب فردية):

- عدم إعطاء اللغة العربية من المعلمين ما يستحقه (سبب تربوي)
- مشاهدة الأطفال برامج تلفاز إلى وقت متأخر من الليل
- خوف التلميذ من المعلمة ومله
- قدوم تلاميذ تعليمهم السابق بلغة أخرى غير فصيحة

٦ ــ أخرى (أسباب أسرية):

- مشاهدة الأطفال برامج التلفاز إلى وقت متأخر من الليل
- التلفاز يلعب دوراً سلبياً في تحصيل التلاميذ

٨ ــ أخرى (أسباب تربوية):

- وجود مشكلات مادية عند المدرسات
- غياب العنصر الذكوري من أغلب المدارس
- زيادة الاهتمام بالمحادثة

أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلاميذ المهارات اللغوية:

- التركيز على التلاميذ المقصرين أكثر من زملائهم المتفوقين
- الحرص على متابعة كل تلميذ على حدة
- تنظيم مسابقات في اللغة العربية وتكريم المتفوقين
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
١٢٦														/					/		/		–	–		لا	
١٢٧			/								/								/			/	–	–		نعم	
١٢٨	/								/								/			–	–	–	–	–		لا	
١٢٩	/								/									/		–	–	–	–	–		لا	
١٣٠		/								/								/		–	–	–	–	–		لا	
١٣١			/								/								/	–	–	–	–	–		نعم	
١٣٢		/								/								/		–	–	–	–	–		لا	
١٣٣					/						/								/	–	–	–	٦.٠٠٠	–		نعم	
١٣٤			/							/								/		–	–	–	–	–		لا	
١٣٥			/									/						/		–	–	–	–	–		نعم	
١٣٦				/							/						/			/	–	–	–	–		نعم	
١٣٧												/							/	/	–	–	–	–		نعم	
١٣٨		/												/			/			/	/	–	–	–		لا	
١٣٩			/											/			/				/	–	–	–		نعم	
١٤٠			/								/							/		–	/	–	–	–		لا	
١٤١		/										/					/			/	–	–	–	–		نعم	
١٤٢					/						/									–	–	–	–	–		لا	
١٤٣				/								/							/			/	–	–		لا	
١٤٤			/							/							/			–	–	–	–	–		نعم	
١٤٥		/							/									/		/	–	–	–	–		نعم	
١٤٦				/						/							/			–	–	–	–	–		نعم	
١٤٧				/								/							/			/	١٠.٠٠٠	–		نعم	
١٤٨	/								/									/	–	–	–	–	–	٦.٠٠٠		نعم	
١٤٩	/								/								/			–	–	–	–	–		لا	
١٥٠				/													/			–	–	–	–	٥.٠٠٠		لا	
المجموع	٤	٥	٧	٥	٢	صفر	صفر	٢	٥	٥	٦	٦	صفر	٣	صفر	صفر	٩	٩	٧	٥	٤	٣					
																									نعم	١٣	
																									لا	١٢	
																									عدم إجابة	–	

م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلاميذ في اكتساب المهارات اللغوية																			أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلاميذ المهارات اللغوية		
					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية											
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أخرى			
١٢٦	–	–	–	–	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٢٧	–	–	نعم	–	نعم	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا أدري	لا أدري	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٢٨	–	–	–	–	لا	لا	لا		نعم	لا	–	نعم	لا		نعم	نعم	لا	لا	لا	–	–		لا		
١٢٩	–	–	–	–	نعم	لا أدري	نعم		نعم	نعم	لا أدري	نعم	لا		لا	لا	لا	لا أدري	نعم	لا أدري	نعم		نعم		
١٣٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٣١	–	نعم	–	نعم	لا	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	لا أدري	لا أدري	نعم	لا أدري	نعم		نعم		
١٣٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		نعم	لا	–	–	–		لا	–	–	–	–	–	–		لا		
١٣٣	نعم	–	–	–	نعم	–	لا		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٣٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٣٥	–	نعم	–	–	–	–	نعم		–	–	–	–	–		لا	لا	لا	لا	لا	نعم	لا		نعم		
١٣٦	–	–	نعم	نعم	–	–	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		نعم	–	–	–	نعم	–	نعم		لا		
١٣٧	–	–	نعم	نعم	لا	–	لا		نعم	لا	نعم	نعم	لا		نعم	نعم	نعم	–	نعم	نعم	نعم		لا		
١٣٨	–	–	–	–	لا	لا	لا		–	–	–	نعم	–	عمل الأم خارج المنزل وعدم اهتمامها بأبنائها	نعم	لا	لا	لا	–	لا	لا	اكتظاظ الصفوف بالتلاميذ	نعم		عدم استخدام أسلوب الشدة مع التلاميذ تدريب التلاميذ على نطق الحروف اللثوية بشكل صحيح
١٣٩	–	–	نعم	نعم	–	–	نعم		–	نعم	–	–	–		–	–	–	–	–	نعم	نعم		نعم		
١٤٠	–	–	–	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٤١	نعم	نعم	–	–	نعم	–	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		–	–	لا	نعم	نعم	نعم	نعم		لا		
١٤٢	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم		
١٤٣	–	–	–	–	–	–	نعم		–	–	–	–	–		نعم	نعم	نعم	–	نعم	نعم	نعم		لا		
١٤٤	–	نعم	نعم	–	–	–	نعم		نعم	نعم	–	نعم	–		لا	لا أدري	لا	نعم	نعم	–	نعم		نعم		
١٤٥	–	–	نعم	نعم	نعم	–	نعم		لا	نعم	نعم	لا	لا		لا أدري	لا	لا	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٤٦	نعم	–	–	نعم	نعم	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا أدري	لا أدري	–	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٤٧	–	نعم	–	–	لا	لا	نعم		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا أدري	لا	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٤٨	–	نعم	نعم	نعم	نعم	–	–		نعم	–	–	–	–		–	نعم	نعم	–	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٤٩	نعم	نعم	نعم	نعم	–	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا		لا	لا	لا	نعم	نعم	لا	لا		نعم		
١٥٠	نعم	–	–	–	نعم	نعم	نعم		لا	نعم	نعم	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
المجموع	٥	٧	٨	٨	٩																				
				نعم	٩	٣	١٤	نعم	١٠	٨	٦	٩	٢	نعم	٧	٧	٧	٧	١٦	١٢	١٥	نعم	١٩		
				لا	٩	١٠	٩	لا	١٠	١٢	٩	١٠	١٥	لا	١٢	١١	١٠	٦	٥	٦	٦	لا	٦		
				لا أدري	–	١	–	لا أدري	–	–	١	–	–	لا أدري	١	٢	٤	٣	–	٢	–	عدم إجابة	–		
				عدم إجابة	٧	١١	٢	عدم إجابة	٥	٥	٩	٦	٨	عدم إجابة	٥	٥	٤	٩	٤	٥	٤				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
١٥١		/							/								/			–	–	–	–	٣٠٠٠٠	١	لا	
١٥٢			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٥٣			/							/								/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٥٤			/						/										/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٥٥					/									/					/	–	/	–	٤٥٠٠	–	٢+٣	نعم	
١٥٦					/								/						/			/	–	–	٣+٣	لا	
١٥٧				/						/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
١٥٨			/							/							/			–	–	–	–	٥٠٠٠٠	١	نعم	
١٥٩	/								/	/									/	–	–	/	–	٦٠٠٠٠	٣+٣	لا	
١٦٠		/								/							/			–	–	–	–	–	١	لا	
١٦١		/								/								/		–	–	–	–	٥٠٠٠٠	٢	لا	
١٦٢					/						/								/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٦٣		/								/							/			–	–	–	٩٠٠٠٠	٥٠٠٠٠	١	لا	
١٦٤					/						/								/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٦٥		/								/							/	–	–	–	–	–	–	–	١	نعم	
١٦٦			/						/										/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٦٧		/							/										/	/	–	–	–	–	١+٣	لا	
١٦٨						/							/				/			/	–	–	–	–	١+١	نعم	
١٦٩						/			/									/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٧٠				/						/									/	–	–	–	–	–	٣	لا	
١٧١	/									/								/		–	–	–	–	–	٢	نعم	
١٧٢	/											/					/				/	–	–	–	٢+١	نعم	
١٧٣					/						/							/		–	–	–	–	–	٢	لا	
١٧٤			/						متـــــوفـــــية								/			–	–	–			١	نعم	
١٧٥					/								/						/		/				٢+٣	نعم	
المجموع	٣	٦	٦	٢	٦	٢	صفر	صفر	٦	١٠	٣	١	٣	١	صفر	صفر	٨	٧	١٠	٢	٣	٢					
																									نعم	٩	
																									لا	١٦	
																									عدم إجابة	–	

م	مظاهر الضعف ١	٢	٣	٤	أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية: أسباب فردية ١	٢	٣	٤ ـ أخرى	أسباب أسرية ١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أخرى	أسباب تربوية ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أخرى	أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
١٥١	–	–	–	–	–	–	نعم		–	نعم	–	–	–		لا أدري	–	–	–	–	–	–		لا		
١٥٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا أدري	لا	لا أدري	لا		نعم		
١٥٣	–	–	–	–	نعم	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٥٤	–	–	–	–	لا	نعم	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٥٥	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	لا		–	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٥٦	–	–	–	–	–	–	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا		نعم	نعم	نعم	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
١٥٧	–	نعم	–	–	لا أدري	لا	لا		لا	لا	–	–	–		لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		لا		
١٥٨	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		نعم	نعم	لا	نعم	لا		نعم	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
١٥٩	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	نعم		نعم	نعم	نعم	نعم	لا	لا	لا		–		
١٦٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	نعم	نعم		–	–	–	–	–	–	–		نعم		التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الفصحى المبسطة
١٦١	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا أدري	لا	لا	لا أدري	لا أدري	لا		نعم		التلامذة تكريم المتفوقين وتشجيعهم
١٦٢	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	نعم	عمل الأب المستمر خارج المنزل	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		ربط المناهج بالواقع المحسوس للطفل
١٦٣	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		وجوب تكليف مدرسي لغة عربية متخصصين منذ الصف الأول الأساسي
١٦٤	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	كثرة الأبناء في البيت (مذكور السبب الثالث)	لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٦٥	–	نعم	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	نعم	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		التكلم باللغة العربية الفصيحة بين المعلمين والتلامذة في جميع المواد
١٦٦	–	–	–	–	لا	نعم	لا		لا	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٦٧	–	–	–	–	لا أدري	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		نعم		
١٦٨	–	–	نعم	نعم	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		–		
١٦٩	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		لا		
١٧٠	–	–	–	–	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		نعم		
١٧١	–	نعم	–	نعم	–	نعم	–		–	–	–	–	–		–	نعم	نعم	نعم	–	نعم	نعم		–		
١٧٢	–	–	نعم	–	نعم	لا	لا		نعم	لا	نعم	لا	لا		نعم	لا	لا	لا	لا أدري	نعم	نعم		نعم		
١٧٣	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		نعم		
١٧٤	–	نعم	–	–	نعم	–	نعم		نعم	–	–	نعم	–		–	نعم	لا	–	نعم	نعم	نعم		نعم		
١٧٥	–	نعم	–	–	–	–	نعم		–	نعم	–	–	–		–	–	نعم	–	نعم	نعم	نعم		لا		
المجموع	صفر	٧	٢	٢																					
				نعم	٣	٤	٥	نعم	٥	٥	٤	٦	٤	نعم	٦	٦	٧	٥	٥	٨	٦	نعم	١٨		
				لا	١٥	١٦	١٨	لا	١٦	١٥	١٦	١٤	١٥	لا	١١	١٢	١٣	١٠	١٠	٨	١٢	لا	٤		
				لا أدري	٢	–	–	لا أدري	–	–	–	–	–	لا أدري	٢	٢	٢	٥	٦	٦	٤	عدم إجابة	٣		
				عدم إجابة	٥	٥	٢	عدم إجابة	٤	٥	٥	٥	٦	عدم إجابة	٦	٥	٣	٥	٤	٣	٣				

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
١٧٦			/							/									/	–	–	–	٣٠.٠٠٠	–	٦+٣	لا	
١٧٧																											
١٧٨																											
١٧٩																											
١٨٠																											
١٨١																											
١٨٢																											
١٨٣																											
١٨٤																											
١٨٥																											
١٨٦																											
١٨٧																											
١٨٨																											
١٨٩																											
١٩٠																											
١٩١																											
١٩٢																											
١٩٣																											
١٩٤																											
١٩٥																											
١٩٦																											
١٩٧																											
١٩٨																											
١٩٩																											
المجموع	صفر	صفر	١	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	١	صفر	صفر	صفر					
																									نعم	–	
																									لا	١	
																									عدم إجابة	–	

م	مظاهر الضعف ١	٢	٣	٤	أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية: أسباب فردية ١	٢	٣	٤ ـ أخرى	أسباب أسرية ١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أخرى	أسباب تربوية ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أخرى	أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
١٧٦	–	–	–	–	لا	نعم	نعم		نعم	نعم	نعم	لا	نعم		نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	نعم		لا		
١٧٧																									
١٧٨																									
١٧٩																									
١٨٠																									
١٨١																									
١٨٢																									
١٨٣																									
١٨٤																									
١٨٥																									
١٨٦																									
١٨٧																									
١٨٨																									
١٨٩																									
١٩٠																									
١٩١																									
١٩٢																									
١٩٣																									
١٩٤																									
١٩٥																									
١٩٦																									
١٩٧																									
١٩٨																									
١٩٩																									
٢٠٠																									
المجموع	صفر	صفر	صفر	صفر																					
				نعم	–	١	١	نعم	١	١	١	–	١	نعم	١	–	١	–	١	١	١	نعم	–		
				لا	١	–	–	لا	–	–	–	١	–	لا	–	١	–	١	–	–	–	لا	١		
				لا أدري	–	–	–	لا أدري	–	–	–	–	–	لا أدري	–	–	–	–	–	–	–	عدم إجابة	–		
				عدم إجابة	–	–	–	عدم إجابة	–	–	–	–	–	عدم إجابة	–	–	–	–	–	–	–				



خلاصة استبانة أولياء الأمور ــ النتائج النهائية ــ عدد الاستبانات الموزعة: (١٨٤)، عدد الاستبانات المعتمدة (١٧٦)، عدد الاستبانات الملغاة (٨٩)

م	المستوى التعليمي للوالدين (الأب)								المستوى التعليمي للوالدين (الأم)								الوضع الاقتصادي للأسرة (الأب)			الوضع الاقتصادي للأسرة (الأم)			مصادر أخرى للدخل	مقدار أجرة البيت	الخلاصة	الوضع التعليمي للابن أو الابنة	
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	١	٢	٣	١	٢	٣				١	٢
	٢١	٥٣	٤٠	٢٤	٢٦	٥	٣	٤	٢٧	٧٦	٣٥	١٢	٢٠	٤	٢	صفر	٥١	٦٨	٥٦	٢٢	١٧	١٥				٨١	٩٥
	١٧٦								١٧٦								١٧٥ + واحد متوفى			٥٤						١٧٦	
%	١١.٩٣	٣٠.١١	٢٢.٧٢	١٣.٦٤	١٤.٧٧	٢.٨٤	١.٧٠	٢.٢٧	١٥.٣٤	٤٣.١١	١٩.٨٨	٦.٨٢	١١.٣٦	٢.٢٧	١.١٤	%٠										٤٦.٠٢	٥٣.٩٨
المجموع																											

م	مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اكتساب المهارات اللغوية																				أفضل الوسائل و الأساليب التي تسهم في اكتساب التلامذة المهارات اللغوية		
					أسباب فردية				أسباب أسرية						أسباب تربوية												
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦ ـ أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨ ـ أخرى			
	١٢	٤٤	٥٢	٥٩																					
	١٧٦				٢٩	١٧	٧٤	نعم	٤٦	٣٤	٣٢	٤٧	١٥	نعم	٤٩	٣٦	٣٧	٤٣	٥٩	٦٧	٧٠	نعم	نعم	لا	عدم إجابة
					٨٩	١٠٠	٧١	لا	٨٩	٩٩	٩٦	٨٧	١١١	لا	٧٤	٧٨	٧٠	٦٢	٥٥	٤٧	٥٢	لا	١٤٣	٢٩	٤
					٩	٣	٥	لا أدري	٦	٤	٥	٣	٣	لا أدري	٧	١٤	٢٤	٢٢	٢٥	٢٤	١٧	لا أدري	١٧٦		
					٤٩	٥٦	٢٦	عدم إجابة	٣٥	٣٩	٤٣	٣٩	٤٧	عدم إجابة	٤٦	٤٨	٤٥	٤٩	٣٧	٣٨	٣٧	عدم إجابة			
	١١.٩٣	٢٥	٢٩.٥٥	٣٣.٥٢	١٦.٤٨	٩.٦٦	٤٢.٠٤	نعم	٢٦.١٤	١٩.٣٢	١٨.١٨	٢٦.٧٠	٨.٥٢	نعم	٢٧.٨٤	٢٠.٤٥	٢١.٠٢	٢٤.٤٣	٣٣.٥٢	٣٠.٠٦	٣٩.٧٧	نعم	٨١.٢٥	١٦.٤٨	٢.٢٧
					٥٠.٥٧	٥٦.٨٢	٤٠.٣٤	لا	٥٠.٥٧	٥٦.٢٥	٥٤.٥٤	٤٩.٤٣	٦٣.٠٦	لا	٤٢.٠٤	٤٤.٣٢	٣٩.٧٧	٣٥.٢٨	٣١.٢٥	٢٦.٧٠	٢٩.٥٤	لا			
					٥.٠٦	١.٧	٢.٨٤	لا أدري	٣.٤١	٢.٢٧	٢.٨٤	١.٧	١.٧	لا أدري	٣.٩٨	٧.٩٥	١٣.٦٤	١٢.٥	١٤.٢	١٣.٦٤	٩.٦٦	لا أدري			
					٢٧.٨٤	٣١.٨٤	١٤.٧٧	عدم إجابة	١٩.٨٩	٢٢.١٦	٢٤.٤٣	٢٢.١٦	٢٦.٧	عدم إجابة	٢٦.١٤	٢٧.٢٧	٢٥.٥٧	٢٧.٨٤	٢١.٠٢	٢١.٥٩	٢١.٠٢	عدم إجابة			
المجموع																									

الملحق رقم (١٣)

نتائج استبانة المعلمين/الموجهين

م	البيانات الشخصية					مهارات الاستماع								
	الاسم	العمل الحالي	عدد سنوات الخدمة	الصفوف التي يدرسها	الدورات التربوية	١	٢	٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	٤ ا	٤ ب	مهارات أخرى
١		١	ب		١	√	√	لا	√	√	√	لا أدري	√	وضع الكلمات في جمل مفيدة تأليف وتكوين جمل التعبير الحر استخدام القصة إعطاء عنوان آخر للنص تحديد الفكرة العامة وحسن الإصغاء استخدام الوسائل المعينة القدرة على التعبير بلغة سليمة عما استوعبه التلميذ
٢		١	أ		/	√	√	√	لا	–	لا	√	√	
٣		١	أ		/	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤		١	أ		/	√	لا أدري	√	لا	√	√	√	√	
٥		١	ج		/	√	لا أدري	√	√	لا	لا	√	√	
٦		١	ب		/	√	√	√	√	√	لا	√	√	
٧		١	ب		/	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
٨		٢	ج		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
٩		١	أ		/	√	√	√	لا	لا	√	√	√	
١٠		٢	ب		/	√	√	√	√	√	√	√	√	
١١		١	ب		/	√	√	لا	√	√	لا	√	√	
١٢		٢	ج		/	√	√	√	√	√	لا أدري	√	√	
١٣		١	ج		/	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
١٤		١	أ		/	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
١٥		١	ج		٣	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٦		١	ج		٣	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٧		٢	ب		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٨		١	ب		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٩		١	ب		١	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٠		١	ج		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢١		١	ب		١	√	لا	√	√	√	√	لا	√	
٢٢		٢	ج		٤	√	لا	لا	√	√	√	√	√	
٢٣		٢	ج		٣	√	√	√	√	√	لا	√	√	
٢٤		١	ب		٢	√	√	√	√	√	لا	√	√	
٢٥		١	ج		٣	√	√	√	√	√	–	–	√	
٢٦		٢	ج		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٧		٢	ج		٣	√	√	لا	√	√	√	√	√	
٢٨		١	ب		٣	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٩		١	ب		١	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٠		١	أ		/	لا	لا	لا	لا	√	لا	√	√	
المجموع														

م	مهارات المحادثة										
	١	٢	٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	٣ هـ	٣ و	٣ ز	٣ ح	مهارات أخرى
١	√	لا أدري	√	√	√	لا	لا	√	لا أدري	√	عرض صورة والتعبير عنها حوار مع التلاميذ حول الموضوع إعادة تمثيل الأدوار من قبل التلاميذ تمثيل دور المعلم الفصاحة والخطابة القدرة على الإجابة عن الأسئلة شفوياً بشكل صحيح وسليم
٢	√	√	√	√	√	√	لا أدري	√	√	لا أدري	
٣	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤	√	لا أدري	√	لا أدري	لا أدري	√	لا أدري	√	لا	لا أدري	
٥	√	√	√	√	لا أدري	√	لا أدري	لا	√	√	
٦	√	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا	لا	√	√	لا	
٧	√	√	√	لا	لا	لا	√	√	لا	لا أدري	
٨	√	لا	√	√	√	√	√	√	√	√	
٩	√	√	√	لا	لا أدري	√	لا	√	لا	√	
١٠	√	لا	√	لا	لا	لا	لا أدري	√	لا أدري	لا أدري	
١١	√	√	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري	√	لا	لا	
١٢	√	لا أدري	√	لا أدري	لا أدري	لا	لا	√	لا أدري	لا	
١٣	√	√	√	√	لا	√	لا	√	√	√	
١٤	√	√	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
١٥	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٦	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
١٧	√	√	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
١٨	√	√	√	√	لا	لا	لا	√	√	√	
١٩	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٠	√	√	√	√	لا	لا	لا	√	√	√	
٢١	√	√	√	لا	لا	لا	لا	لا	لا	√	
٢٢	√	√	√	لا	لا	√	لا	√	√	لا	
٢٣	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٤	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٥	√	√	√	√	–	–	–	–	–	√	
٢٦	√	–	√	–	–	√	–	–	–	–	
٢٧	√	√	√	لا	لا	√	√	لا	لا	√	
٢٨	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٢٩	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٠	لا	√	√	√	√	√	لا	√	√	√	
المجموع											

م	مهارات القراءة								مهارات الكتابة						
	١	٢ أ	٢ ب	٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	مهارات أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	مهارات أخرى
١	√	√	√	لا	√	√	√	شرح المفردة من خلال التمثيل شرح المفردات مكن خلال وسائل حسية أن يقرأ التلميذ نص من خارج المنهاج المطالبة الحرة كتابة مواضيع وقراءتها مسابقات تحديد الفكرة العامة للنص توظيف المفردات الجديدة في جمل مفيدة القدرة على التعبير بلغة سليمة إعطاء جملة على نمط جملة تعطى للتلميذ التعبير بلغة سليمة السرعة في القراءة	لا أدري	√	لا	√	√	لا	الكتابة بخط الرقعة الكتابة بخط الرقعة تجريد الحروف وتحليلها وتركيبها مراعاة الفواصل بين الكلمات والحجم السليم للحروف النظافة والوضوح والسرعة والجمال
٢	√	√	√	√	√	√	√		√	لا أدري	√	√	لا أدري	√	
٣	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٤	√	√	√	√	√	لا أدري	√		√	لا أدري	لا	√	√	لا أدري	
٥	√	√	√	√	√	لا	لا		√	لا	√	√	√	لا أدري	
٦	√	√	√	√	√	√	لا		√	√	لا أدري	√	لا	√	
٧	√	√	√	√	√	√	لا		√	√	لا	لا	لا	√	
٨	√	√	√	√	√	√	√		√	√	لا	√	√	√	
٩	√	لا	√	√	√	لا	لا		√	√	لا أدري	√	√	√	
١٠	√	√	√	√	√	√	لا		√	لا	لا أدري	√	لا	√	
١١	√	√	√	√	√	لا	لا أدري		√	√	لا	√	لا	لا أدري	
١٢	√	√	√	√	√	لا أدري	لا أدري		√	لا	√	√	√	لا أدري	
١٣	√	√	√	√	√	√	لا		√	√	√	لا	لا	√	
١٤	√	√	√	√	√	√	لا		√	√	لا	√	√	√	
١٥	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	لا	
١٦	√	√	√	√	√	√	√		–	√	√	√	–	√	
١٧	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	لا	√	√	
١٨	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
١٩	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٢٠	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٢١	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	لا	√	√	
٢٢	√	√	√	√	√	لا	لا		لا	لا	√	لا	√	√	
٢٣	√	√	√	√	√	√	لا أدري		√	√	√	√	√	√	
٢٤	√	√	√	√	√	√	–		√	√	√	√	√	√	
٢٥	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٢٦	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٢٧	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	لا	√	√	
٢٨	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٢٩	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٣٠	√	√	√	√	√	√	√		لا	√	√	√	√	√	
المجموع															



م	الضعف في اللغة العربية		مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اللغة العربية: أسباب شخصية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								أفضل الوسائل والأساليب التي
	١	٢	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	أخرى	
١	لا				√		√	لا	√		√	√	√	لا أدري	√		لا	√	لا أدري	√	√	√	√		
٢	نعم				√	√	لا	لا	√		√	√	√	لا	√		√	√	√	لا	لا أدري	√	لا		
٣	نعم		√		√		لا	لا أدري	√		√	√	√	لا أدري	لا أدري		√	√	لا أدري	لا	لا أدري	لا	√		
٤	نعم				√	√	لا أدري	لا أدري	لا		لا	لا	√	√	√		√	لا	√	√	√	لا أدري	√		
٥	نعم			√	√		لا	لا	√		√	√	√	لا	√		لا	√	√	√	√	لا	√		
٦	نعم			√	√	√	√	لا	لا		√	لا	لا	لا	لا		لا	√	√	√	√	لا	√		
٧	نعم			√	√	√	√	لا	√		√	√	لا	√	لا		√	√	لا	لا	√	لا	√		تطبيق قواعد اللغة العربية في جميع الحصص
٨	نعم				√	√	√	√	√	عدم اهتمام الأهل باللغة العربية واهتمامهم باللغات الثانية	√	√	√	لا	لا		√	لا	لا	√	لا	√	√		
٩	نعم				√		√	لا أدري	√		لا أدري	لا أدري	لا أدري	√	√	كثرة عدد الأولاد في المنزل	لا	√	√	√	√	لا أدري	√		المطالعة الحرة
١٠	نعم			√	√		لا	لا	لا	عدم وجود المعلمين المؤهلين جيداً	√	لا	لا	لا	لا		√	√	لا	لا أدري	√	√	لا		كتابة المواضيع في التعبير
١١	نعم			√	√	√	√	√	لا	عدم تحضير التلاميذ في رياض الأطفال	√	لا	√	لا	لا	ضعف المستوى الاقتصادي في الأسرة مما يؤثر على نفسية التلاميذ	√	لا	لا		√	√	√	التطبيق على المعلم فلم يعد التلميذ يهتم بالمدرسة أو المعلم	الإذاعة المدرسية
١٢	نعم		√	√	√	√	√	لا أدري	√		√	لا أدري	√	√	لا		√	√	√	لا أدري	√	√	√		
١٣	نعم			√	√	√	√	لا	√	عدم اهتمام أولياء الأمور	√	√	√	لا	لا	الوضع المادي والصحي للتلميذ وأسرته	√	لا	√	√	√	√	√	ممارسة الضغوط الكبيرة على المعلم	إتباعه المعلم لدورات مستمرة
١٤	نعم				√	√	√	√	√	عدم مبالاة التلاميذ	√	√	√	لا	لا		لا	√	√	√	لا	√	لا		استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة الأخرى في التعليم
١٥	لا				√	√	√	√	√		لا	√	√	√	√	البيئة التي يعيش فيها	√	√	لا أدري	√	√	√	√	تأمين الراحة النفسية للمعلم	
١٦	نعم				√	√	√	√	√	عدم اهتمام أولياء أمور بالتلاميذ بشكل جيد	√	√	√	√	√	عدم توافر الأمن النفسي للتلميذ بسبب افتراق الأهل عن بعضهم البعض وكثرة المشكلات بينهم	–	–	–	–	–	–	√		الإطلاع على أحدث ما توصل إليه في مجال تعليم اللغة العربية
١٧	نعم		√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	–	–	–	عدم تمكن المعلم من المادة العلمية التي يعطيها	
١٨	نعم		√	√	√	√	لا	√	√	عدم اهتمام التلاميذ باللغة العربية	√	√	√	√	√	عدم توافر مكان الإقامة المناسب والملائم للشروط الصحية	√	√	√	√	√	√	√		إقامة دورات للتلاميذ وأوليائهم في مجال اللغة العربية
١٩	نعم				√		–	–	√	عدم متابعة الأهل لأبنائهم وانشغالهم عنهم	لا	√	√	√			لا	√	√	لا	√	√	√	ضعف شخصية المعلم	إعادة تأهيل معلمي اللغة العربية
٢٠	نعم		√		√		لا	√	√		√	√	√	√	√	الاعتماد على الدروس الخصوصية وظاهرة الطلاق المنتشرة مما يؤدي إلى تشتت التلاميذ وضياعهم	√	√	√	√	√	√	√	صعوبة المنهاج	
٢١	نعم		√	√	√	√	√	لا	√	عدم التعاون بين أولياء الأمور والمدرسة	√	√	√	لا	√		√	لا	√	لا	√	لا أدري	لا		بيان أهمية اللغة العربية للتلاميذ
٢٢	نعم			√	√	√	لا	لا	√		√	√	√	√	√		√	√	√		√	√	√		القراءة المستمرة
٢٣	نعم			√	√		√	√	√	أساليب التقويم الحديثة لا تثبت المهارات اللغوية	√	√	√	√	لا أدري		√	لا أدري	لا	لا	لا	√	لا أدري		معالجة الازدياد الكبير لعدد التلاميذ في الصف الواحد
٢٤	نعم			√	√		√	√	√		√	√	√	√	لا أدري		√	لا أدري	لا	لا	لا	√	لا أدري		
٢٥	نعم			√	√	√	–	–	√		√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	√	√	√		
٢٦	نعم				√	√	–	–	√		√	√	√	√	√		–	–	√	√	–	–	√		
٢٧	نعم				√	√	–	–	√		√	–	√	√	–		√	–	√	√	√	√	√		
٢٨	نعم		√		√		–	–	√		√	√	√	لا	لا		–	√	–	–	–	–	–		
٢٩	نعم		√		√		لا	لا أدري	√		√	√	√	لا أدري	لا أدري		√	√	لا أدري	لا	لا أدري	لا	√		
٣٠	نعم				√		√	لا	√		√	√	√	لا	√		لا	√	لا	لا	لا	لا	لا		
المجموع																									

م	الاسم	العمل الحالي	عدد سنوات الخدمة	الصفوف التي يدرسها	الدورات التربوية	مهارات الاستماع ١	مهارات الاستماع ٢	مهارات الاستماع ٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	٤ ا	٤ ب	مهارات أخرى
٣١		١	أ		/	√	√	√	√	√	√	√	√	الاستماع إلى CD من المسجلات خاص بالتلاميذ والمناهج إعطاء جملة على نسق جملة وردت في سياق النص صياغة أسئلة إجاباتها ضمن النص تدريب التلاميذ على الإصغاء مع القدرة على الاستيعاب
٣٢		١	أ		/	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٣		١	أ		/	√	لا		لا أدري	لا أدري	√	√	√	
٣٤		١	ب		١	√	√	لا	لا	لا	√	√	√	
٣٥		١	أ		/	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٦		٢	ب		/	√	لا أدري	√	√	√	لا	√	√	
٣٧		٢	ج		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٨		٢	ج		١	√	√	√	√	√	√	√	√	
٣٩		١	ج		٤	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤٠		١	ج		٤	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤١		٢	ج		٤	لا	لا أدري	√	√	√	√	لا أدري	√	
٤٢		٢	ج		٤	لا	لا أدري	√	√	√	√	لا أدري	√	
٤٣		١	ج		٢	√	√	√	√	لا أدري	لا أدري	√	√	
٤٤		١	ج		٢	√	√	لا	لا	لا	لا	√	√	
٤٥		١	ب		/	√	√	√	√	لا	لا	√	√	
٤٦		١	ب		٢	√	لا	√	–	–	–	√	√	
٤٧		١	ج		٢	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤٨		١	ب		/	√	–	–	–	–	–	–	√	
٤٩		١	ج		٣	√	√	√	√	√	√	√	√	
٥٠		٢	ج		/	√	–	√	√	√	√	–	√	
٥١		٢	ج		١	لا	لا	لا	لا		لا	لا	√	
٥٢		١	ج		٢	√	–	√	لا	لا	لا		√	
٥٣		١	ج		٣	√	√	√	√	–	–	√	√	
٥٤		١	أ		/	√	√	√	لا	√	√	لا	√	
٥٥		١	أ		١	√	–	√	√	√	√	√	√	
٥٦		١	ج		/	√	√	√	√	√	√	√	√	
٥٧		١	ج		٣	√	√	√	√	–	–	√	√	
٥٨		١	ج		٥	√	–	–		–	–	√	√	
٥٩		١	ج		٣	√	لا	–	–	√	–	√	√	
٦٠		١	ج		٢	√	√	√	√	√	–	√	√	
المجموع														

م	مهارات المحادثة ١	٢	٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	٣ هـ	٣ و	٣ ز	٣ ح	مهارات أخرى
٣١	√	√	√	√	√	√	لا	√	لا	√	الاهتمام بمهارة الحوار إكمال جملة ناقصة حسب النص التركيز على النطق السلايم للأحرف اللثوية تلخيص القصة
٣٢	√	لا أدري	√	لا أدري	لا أدري	√	√	√	√	√	
٣٣	√	√	√	لا	لا	√	لا	√	لا	√	
٣٤	√	√	√	√	لا	لا أدري	لا أدري	√	لا	√	
٣٥	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
٣٦	√	√	√	√	لا أدري	√	لا	√	√	√	
٣٧	√	√	√	لا	لا	لا	لا	√	√	√	
٣٨	√	√	√	–	–	–	–	–	–	–	
٣٩	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤٠	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤١	√	√	√	√	لا أدري	√	√	√	√	√	
٤٢	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤٣	√	√	لا أدري	√	√	√	لا أدري	لا أدري	–	√	
٤٤	لا	√	√	√	√	√	لا	√	لا	√	
٤٥	√	√	√	√	لا	لا	لا	√	√	√	
٤٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	
٤٧	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٤٨	√	–	–	–	–	–	–	–	–	√	
٤٩	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٥٠	√	√	√	–	–	–	–	–	–	–	
٥١	√	√	√	لا	لا	√	لا	لا	لا	√	
٥٢	√	√	√	لا	لا	√	√	√	√	√	
٥٣	√	–	√	√	–	√	√	–	–	√	
٥٤	√	لا	√	لا	√	لا	لا	√	√	√	
٥٥	√	√	√	√	لا	√	√	√	√	√	
٥٦	√	√	√	√	√	√	لا أدري	√	√	لا أدري	
٥٧	√	√	√	–	–	√	–	√	√	√	
٥٨	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
٥٩	√	√	√	لا	√	√	–	√	√	√	
٦٠	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
المجموع											

م	مهارات القراءة ١	٢ أ	٢ ب	٣ أ	٣ ب	٣ ج	٣ د	مهارات أخرى	مهارات الكتابة ١	٢	٣	٤	٥	٦	مهارات أخرى
٣١	√	√	√	√	√	√	√	إعطاء فترة زمنية كافية للقراءة الصامتة وهذا من شأنه تقوية ثقة التلميذ بنفسه وتساعده على الاستيعاب الجيد ذكر جملة أعجبت التلميذ وتعليل ذلك وضع كلمات ضمن الفراغات المناسبة	√	√	√	√	√	√	تدريب التلميذ على الكتابة بالخط الرقعي تخصيص كتاب لمادة الخط
٣٢	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٣٣	√	√	√	√	لا أدري	لا أدري	√		√	√	√	لا	√	لا	
٣٤	√	√	√	لا	لا	لا	√		√	√	√	لا	√	لا	
٣٥	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	–	√	√	
٣٦	√	√	√	√	√	لا	لا		√	√	√	√	لا	لا	
٣٧	√	√	√	√	√	√	√		√	لا	√	لا	√	√	
٣٨	√	√	–	–	√	–	–		–	–	√	√	√	–	
٣٩	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	لا	لا أدري	لا	
٤٠	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٤١	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٤٢	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٤٣	√	√	√	√	√	√	لا أدري		√	√	√	لا أدري	√	√	
٤٤	√	√	√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	√	√	
٤٥	–	–	√	√	√	لا	لا		√	√	√	√	√	√	
٤٦	–	–	–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	
٤٧	√	√	√	√	√	لا	لا		–	–	–	–	–	–	
٤٨	√	√	√	–	–	–	–		√	–	–	–	–	–	
٤٩	√	لا	√	√	√	√	√		√	√	√	لا	لا	لا	
٥٠	√	√	√	√	√	√	√		√	–	–	–	–	–	
٥١	لا	لا	لا	لا	لا	√	لا		لا	لا	لا	لا	لا	لا	
٥٢	√	√	√	√	√	لا	لا		√	√	√	لا	√	√	
٥٣	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٥٤	√	√	√	√	√	لا	√		√	√	√	لا	√	√	
٥٥	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	لا	√	
٥٦	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	لا أدري	
٥٧	√	√	√	√	√	لا	لا		√	√	√	√	√	√	
٥٨	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٥٩	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	
٦٠	√	√	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	لا	
المجموع															

م	الضعف في اللغة العربية		مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اللغة العربية																			أفضل الوسائل والأساليب التي
							أسباب شخصية				أسباب أسرية						أسباب تربوية									
	١	٢	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	أخرى	
٣١	لا		√		√		لا	لا	√	وضع منهاج يناسب التلامذة العوامل الوراثية عدم قدرة التلميذ على التركيز في الدرس	√	√	لا	√	لا أدري	اعتماد الأهل على الدروس الخصوصية		لا	لا	لا	لا	لا	لا	كثرة عدد التلاميذ في الصف	الاهتمام بالتلامذة منذ الصفوف الأولى الكتب المشوقة تقليل عدد التلامذة في الصفوف حتى يتسنى للمعلم إعطاء كل تلميذ حقه في التعليم زيادة عدد حصص مادة اللغة العربية استخدام طرائق مشوقة في التعليم إعطاء المعلم صلاحية ترسيب التلميذ إن لم يكن يستحق النجاح تشجيع التلاميذ على المطالعة
٣٢	نعم				√		لا	√	√		√	√	لا أدري	√	√		لا أدري	لا	لا	لا أدري	√	√	لا أدري		
٣٣	نعم			√	√		لا	لا	√		لا	√	√	لا	√		√	√	لا أدري	لا أدري	√	√	√		
٣٤	نعم				√	√	لا	√	√		لا	√	لا أدري	لا	لا أدري		√	√	√	لا أدري	√	√	√		
٣٥	نعم				√	√	–	√	√		√	√	√	لا أدري	لا أدري		√	√	√	لا أدري	لا أدري	لا أدري	لا أدري		
٣٦	نعم				√	√	لا أدري	لا	√		√	لا	√	لا أدري	√		لا	√	√	لا	√	√	لا		
٣٧	نعم			√			√	√	√		√	√	√	√	√		√	لا	√	√	لا	لا	لا		
٣٨	نعم				√	√	√	–	√		√	√	√	√	√		√	–	√	√	√	–	√		
٣٩	لا				√		لا	لا	√		√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	√	√	√		
٤٠	نعم				√		نعم	√	√		√	√	√	لا أدري	√		لا	√	√	لا	√	√	√		
٤١	نعم				√	√	لا أدري	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	لا أدري	لا أدري	√		
٤٢	نعم				√	√	لا أدري	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√		
٤٣	نعم		√	√	√	√	لا أدري	√	√		√	√	√	لا أدري	√		لا أدري	لا	لا أدري	لا أدري	لا أدري	√	√		
٤٤	نعم				√	√	لا	لا	√		√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	√	√	√		
٤٥	لا					√	–	–	√		√	√	–	–	لا		√	لا	لا أدري	لا	√	لا	لا		
٤٦	نعم				√	√	–	–	–		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		
٤٧	نعم		√	√			لا أدري	لا	√		لا	√	√	لا	√		√	√	لا	لا	لا	√	√		
٤٨	نعم		√		√		√	–	–		√	–	–	–	–		√	–	–	–	–	–	–		
٤٩	نعم				√		–	لا	–		√	√	√	√	√		لا	لا	√	√	–	–	–		
٥٠	نعم				√	√	√	√	–		لا	√	√	لا	√		لا	√	√	√	√	√	√		
٥١	نعم				√	√	لا	√	√		√	√	√	√	√		√	√	√	لا	لا	لا	√		
٥٢	نعم		√				√	لا	√		لا	√	√	√	لا		√	√	لا	لا	√	√	لا		
٥٣	نعم		√				–	√	√		–	–	–	–	–		–	–	–	–	–	–	–		
٥٤	نعم				√		√	لا	√		√	√	√	√	√		√	√	–	لا	√	√	√		
٥٥	نعم		√			√	√	لا	√		لا	√	√	لا	لا أدري		لا	√	لا أدري	√	لا	لا	√		
٥٦	نعم				√	√	√	لا أدري	√		√	√	√	√	لا أدري		لا	لا	لا	لا	لا	لا	لا		
٥٧	نعم				√		√	–	√		√	√	√	√	√		√	–	لا أدري	لا	لا	√	√		
٥٨	نعم				√		√	√	√		√	√	√	√	√		√	لا أدري	لا أدري	لا	لا	√	√		
٥٩	نعم				√		√	√	√		√	√	√	–	–		–	–	–	–	√	√	√		
٦٠	نعم		√		√	√	√	–	√		√	√	√	لا	لا		–	–	–	–	–	–	–		
المجموع																									

م	البيانات الشخصية					مهارات الاستماع									مهارات المحادثة											مهارات القراءة								مهارات الكتابة						
	الاسم	العمل الحالي	عدد سنوات الخدمة	الصفوف التي يدرسها	الدورات التربوية	١	٢	٣				٤		مهارات أخرى	١	٢	٣								مهارات أخرى	١	٢		٣				مهارات أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	مهارات أخرى
								أ	ب	ج	د	ا	ب				أ	ب	ج	د	هـ	و	ز	ح			أ	ب	أ	ب	ج	د								
٦١		١	ب		/	v	v	لا	v	v	لا	v	v		v	v	لا	لا	لا	لا أدري	لا أدري	v	لا	لا		v	v	v	v	v	لا	لا أدري		v	v	لا	v	لا	لا أدري	
٦٢																																								
٦٣																																								
٦٤																																								
٦٥																																								
٦٦																																								
٦٧																																								
٦٨																																								
٦٩																																								
٧٠																																								
٧١																																								
٧٢																																								
٧٣																																								
٧٤																																								
٧٥																																								
٧٦																																								
٧٧																																								
٧٨																																								
٧٩																																								
٨٠																																								
٨١																																								
٨٢																																								
٨٣																																								
٨٤																																								
٨٥																																								
٨٦																																								
٨٧																																								
٨٨																																								
٨٩																																								
٩٠																																								
المجموع																																								



م	الضعف في اللغة العربية		مظاهر الضعف				أسباب ضعف التلامذة في اللغة العربية																		أفضل الوسائل والأساليب التي
							أسباب شخصية				أسباب أسرية						أسباب تربوية								
	١	٢	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	أخرى	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	أخرى	
٦١	نعم			√	√	√	√	√	لا		√	لا	√	لا	لا		√	لا	لا	√	√	√	√		
٦٢																									
٦٣																									
٦٤																									
٦٥																									
٦٦																									
٦٧																									
٦٨																									
٦٩																									
٧٠																									
٧١																									
٧٢																									
٧٣																									
٧٤																									
٧٥																									
٧٦																									
٧٧																									
٧٨																									
٧٩																									
٨٠																									
٨١																									
٨٢																									
٨٣																									
٨٤																									
٨٥																									
٨٦																									
٨٧																									
٨٨																									
٨٩																									
٩٠																									
المجموع																									



الملحقان رقم (١٤ ــ ١٥)

النتائج الإحصائية للاختبارات القبلية والبعدية

نتائج البرنامج

نتائج الاختبار القبلي

الفنون اللغوية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
استماع ١	١.٠	١٣٠	٩.١٠١	٤.٦٢٠٥	١.٥٨٢-	٢٣٠	٠.١١٥	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٠.٠١٩	٤.٠٩٥٠				
محادثة ١	١.٠	١٣٠	١٠.١٩٢	٤.١٤٦٧	١.٣٩٤-	٢٣١	٠.١٦٥	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٠.٩٦١	٤.٢٢٣٤				
قراءة ١	١.٠	١٣٠	١٠.٧٦٩	٤.٥١٦٢	٠.٧٠٤	٢٣١	٠.٤٨٢	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٠.٣٦٩	٤.٠٤٠٨				
كتابة ١	١.٠	١٣٠	٩.٧٨٥	٤.٤٦٠٠	١.١٠٧-	٢٣١	٠.٢٦٩	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٠.٤٠٨	٤.٠٠٦٠				
المجموع العام ١	١.٠	١٣٠	٣٩.٧٧٧	١٥.٠٥٧٨	١.٠٤٥-	٢٣١	٠.٢٩٧	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	٤١.٧٥٧	١٣.٤٣٢١				

فاعلية البرنامج من خلال الاختبار القبلي والبعدي

الفنون اللغوية	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
استماع ١	٩.٥٠٩	٢٣٣	٤.٤٠٩٥	٣٣.٧٦٣-	٢٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
استماع ٢	١٥.٨٤٧	٢٣٢	٤.٥٩٤٥				
محادثة ١	١٠.٥٣٢	٢٣٣	٤.١٨٩٢	٤٦.٧٤٧-	٢٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
محادثة ٢	١٦.٥٢٤	٢٣٣	٤.٢٣٨١				
قراءة ١	١٠.٥٩٢	٢٣٣	٤.٣٠٨١	٤١.١٩٠-	٢٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
قراءة ٢	١٦.٥٣٦	٢٣٣	٤.٢٥٣٥				
كتابة ١	١٠.٠٦٠	٢٣٣	٤.٢٦٧٥	٤٦.٠٩٣-	٢٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
كتابة ٢	١٥.٩٤٠	٢٣٣	٤.٠٧٣٨				
المجموع العام ١	٤٠.٦٥٢	٢٣٣	١٤.٣٦٥٥	٥٢.٩٠٤-	٢٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
المجموع العام ٢	٦٤.٨٢٢	٢٣٣	١٣.٩٩٤٣				

نتائج الاختبار البعدي (عامل الجنس)

الفنون اللغوية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
الفنون اللغوية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
استماع ٢	١.٠	١٣٠	١٥.٤٠٨	٤.٠٢٢١	-١.٥٤٩	٢٣١	٠.١٢٣	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٦.٣٤٦	٥.٢١٤١				
محادثة ٢	١.٠	١٣٠	١٦.٣٠٨	٤.١١٠٦	-٠.٨٧٣	٢٣١	٠.٣٨٣	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٦.٧٩٦	٤.٣٩٨٩				
قراءة ٢	١.٠	١٣٠	١٦.٦٥٨	٤.٣٨٧٧	٠.٤٨٨	٢٣١	٠.٦٢٦	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٦.٣٨٣	٤.٠٩٤٠				
كتابة ٢	١.٠	١٣٠	١٥.٦٣٥	٤.١٩٤٨	-١.٢٨٧	٢٣١	٠.١٩٩	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	١٦.٣٢٥	٣.٩٠١٨				
المجموع العام ٢	١.٠	١٣٠	٦٤.٠٠٨	١٣.٨١٧٣	-٠.٩٩٨	٢٣١	٠.٣١٩	غير دالة
	٢.٠	١٠٣	٦٥.٨٥٠	١٤.٢١٥٢				

نتائج الذكور في الاختبارين ودراسة الفاعلية

الفنون اللغوية	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
استماع ١	٩.١٠١	١٣٠	٤.٦٢٠٥	-٣٦.٣٦٥	١٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
استماع ٢	١٥.٤٥٠	١٣٠	٤.٠٠٩٢				
محادثة ١	١٠.١٩٢	١٣٠	٤.١٤٦٧	-٣٤.١٥٠	١٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
محادثة ٢	١٦.٣٠٨	١٣٠	٤.١١٠٦				
قراءة ١	١٠.٧٦٩	١٣٠	٤.٥١٦٢	-٢٩.٥٩٠	١٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
قراءة ٢	١٦.٦٥٨	١٣٠	٤.٣٨٧٧				
كتابة ١	٩.٧٨٥	١٣٠	٤.٤٦٠٠	-٣١.٢٢٠	١٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
كتابة ٢	١٥.٦٣٥	١٣٠	٤.١٩٤٨				
المجموع العام ١	٣٩.٧٧٧	١٣٠	١٥.٠٥٧٨	-٤٠.٢٢٠	١٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
المجموع العام ٢	٦٤.٠٠٨	١٣٠	١٣.٨١٧٣				

نتائج الإناث في الاختبارين ودراسة الفاعلية

الفنون اللغوية	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	ت	دح	مستوى الدلالة	القرار
استماع ١	١٠.٠١٩	١٠٣	٤.٠٩٥٠	١٧.٤١٩-	١٠٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
استماع ٢	١٦.٣٤٥	١٠٣	٥.٢١٤١				
محادثة ١	١٠.٩٦١	١٠٣	٤.٢٢٣٤	٣٢.١٦٧-	١٠٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
محادثة ٢	١٦.٧٩٦	١٠٣	٤.٣٩٨٩				
قراءة ١	١٠.٣٦٩	١٠٣	٤.٠٤٠٨	٢٨.٧٢١-	١٠٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
قراءة ٢	١٦.٣٨٣	١٠٣	٤.٠٩٤٠				
كتابة ١	١٠.٤٠٨	١٠٣	٤.٠٠٦٠	٣٥.٥٨٣-	١٠٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
كتابة ٢	١٠.٣٢٥	١٠٣	٣.٩٠١٨				
المجموع العام ١	٤١.٧٥٧	١٠٣	١٣.٤٣٢١	٣٤.٢٦٢-	١٠٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
المجموع العام ٢	٦٥.٨٥٠	١٠٣	١٤.٢١٥٢				

المناطق التعليمية (الاختبار القبلي)

الفنون اللغوية	المناطق التعليمية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استماع ١	الأولى	٣٢	٧.٥٣١	٤.٥٤٣٦
	الثانية	٣٤	١٠.٢٣٥	٥.٦٣١٧
	الثالثة	٥٢	٩.٥٩٦	٢.٨٣٨٩
	الرابعة	٤٠	٩.٤٦٢	٤.٩٤٠٩
	الخامسة	٣٩	٨.٨٩٧	٤.٧٢٤٢
	السادسة	٣٦	١١.١٦٧	٣.٢١١٦
	المجموع	**٢٣٣**	**٩.٥٠٩**	**٤.٤٠٩٥**
محادثة ١	الأولى	٣٢	٧.٦٤١	٣.٧٩٩٩
	الثانية	٣٤	١٢.٥١٥	٣.٩٧٦٢
	الثالثة	٥٢	٩.١٩٢	٢.٤٥٣٨
	الرابعة	٤٠	١٠.٢٢٥	٣.٨٢٩٦
	الخامسة	٣٩	١٣.٦١٥	٥.٢٠٦٩
	السادسة	٣٦	١٠.١٦٧	٣.٠١٩٠
	المجموع	**٢٣٣**	**١٠.٥٣٢**	**٤.١٨٩٢**

الفنون اللغوية	المناطق التعليمية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
قراءة ١	الأولى	٣٢	٨.١٢٥	٣.٩٠٨٢
	الثانية	٣٤	١٢.٥٤٤	٤.٩٩١٥
	الثالثة	٥٢	٨.٩٦٢	٢.٣٦٩٨
	الرابعة	٤٠	١٠.٩٥٠	٤.٢٧٩٩
	الخامسة	٣٩	١٣.٠٠٠	٥.١٥٥٥
	السادسة	٣٦	١٠.٢٩٢	٢.٩٣٨٤
	المجموع	**٢٣٣**	**١٠.٥٩٢**	**٤.٣٠٨١**
كتابة ١	الأولى	٣٢	٨.٥٦٣	٣.٩٩١٤
	الثانية	٣٤	١١.٥٢٩	٤.٩٧٨٧
	الثالثة	٥٢	٩.٩٤٢	٢.٣٩٢١
	الرابعة	٤٠	٧.٨١٣	٤.٠٦٧٨
	الخامسة	٣٩	١١.٥١٣	٥.٥٥٨٩
	السادسة	٣٦	١١.٠٩٧	٣.٠٨٤١
	المجموع	**٢٣٣**	**١٠.٠٦٠**	**٤.٢٦٧٥**
المجموع العام ١	الأولى	٣٢	٣١.٨٥٩	١٣.٧٥٠٢
	الثانية	٣٤	٤٦.٨٢٤	١٦.٥٩٤٩
	الثالثة	٥٢	٣٧.٦٩٢	٨.٩٤١١
	الرابعة	٤٠	٣٨.٢١٣	١٤.٣٩٥٠
	الخامسة	٣٩	٤٧.٠٢٦	١٦.١٩٢٥
	السادسة	٣٦	٤٢.٧٢٢	١١.٤٧٠٧
	المجموع	**٢٣٣**	**٤٠.٦٥٢**	**١٤.٣٦٥٥**

تحليل التباين في القبلي (ANOVA)

الفنون اللغوية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استماع ١	Between Groups	٢٥٧.٠٩٥	٥	٥١.٤١٩	٢.٧٤٤	٠.٠٢٠
	Within Groups	٤٢٣٤.٣٨٨	٢٢٧	١٨.٧٣٦		
	Total	٤٤٩١.٤٨٣	٢٣١			
محادثة ١	Between Groups	٨٧٣.٨٦٦	٥	١٧٤.٧٧٣	١٢.٤٠٧	٠.٠٠٠
	Within Groups	٣١٩٧.٦٤٣	٢٢٧	١٤.٠٨٧		
	Total	٤٠٧١.٥٠٩	٢٣٢			
قراءة ١	Between Groups	٦٩٧.٠٧٢	٥	١٣٩.٤١٤	٨.٧٧٠	٠.٠٠٠
	Within Groups	٣٦٠٨.٦٩٤	٢٢٧	١٥.٨٩٧		
	Total	٤٣٠٥.٧٦٦	٢٣٢			
كتابة ١	Between Groups	٤٦٨.٩٨٩	٥	٩٣.٧٩٨	٥.٦٦٩	٠.٠٠٠
	Within Groups	٣٧٥٦.١٧٠	٢٢٧	١٦.٥٤٧		
	Total	٤٢٢٥.١٥٩	٢٣٢			
المجموع العام ١	Between Groups	٦٢٠١.٠٦٦	٥	١٢٤٠.٢١٣	٦.٧٥٥	٠.٠٠٠
	Within Groups	٤١٦٧٦.٢٧٦	٢٢٧	١٨٣.٥٩٦		
	Total	٤٧٨٧٧.٣٤١	٢٣٢			

اختبار "ف" ليفين لتجانس التباين في القبلي

الفنون اللغوية	Levene Statistic	Df1	Df2	مستوى الدلالة
استماع ١	٧.٩٨١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
محادثة ١	٦.٧٠١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
قراءة ١	٧.٨٠٨	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
كتابة ١	٨.١٤٠	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
المجموع العام ١	٥.٤٤٢	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠

اختبار (Dunnett C) للاختبار القبلي

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
استماع ١	الأولى	الثانية	- ٢.٧٠٤
		الثالثة	- ٢.٠٦٥
		الرابعة	- ١.٩٣٠
		الخامسة	- ١.٣٦٦
		السادسة	- ٣.٦٣٥ (*)
	الثانية	الأولى	٢.٧٠٤
		الثالثة	٠.٦٣٩
		الرابعة	٠.٧٧٤
		الخامسة	١.٣٣٨
		السادسة	- ٠.٩٣١
	الرابعة	الأولى	١.٩٣٠
		الثانية	- ٠.٧٧٤
		الثالثة	- ٠.١٣٥
		الخامسة	٠.٥٦٤
		السادسة	- ١.٧٠٥
	الخامسة	الأولى	١.٣٦٦
		الثانية	- ١.٣٣٨
		الثالثة	- ٠.٦٩٩
		الرابعة	- ٠.٥٦٤
		السادسة	- ٢.٢٦٩
	السادسة	الأولى	٣.٦٣٤ (*)
		الثانية	٠.٩٣١
		الثالثة	١.٥٧١
		الرابعة	١.٧٠٥
		الخامسة	٢.٢٦٩
	الثالثة	الأولى	٢.٠٦٥

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		الثانية	-٠.٦٣٩
		الرابعة	٠.١٣٥
		الخامسة	٠.٦٩٩
		السادسة	-١.٥٧١
محادثة ١	الأولى	الثانية	-٤.٨٧٤(*)
		الثالثة	-١.٥٥٢
		الرابعة	-٢.٥٨٤
		الخامسة	-٥.٩٧٥(*)
		السادسة	-٢.٥٢٦
	الثانية	الأولى	٤.٨٧٤(*)
		الثالثة	٣.٣٢٢(*)
		الرابعة	٢.٢٩٠
		الخامسة	-١.١٠١
		السادسة	٢.٣٤٨
	الرابعة	الأولى	٢.٥٨٤
		الثانية	-٢.٢٩٠
		الثالثة	١.٠٣٣
		الخامسة	-٣.٣٩٠(*)
		السادسة	٠.٠٥٨
	الخامسة	الأولى	٥.٩٧٥(*)
		الثانية	١.١٠١
		الثالثة	٤.٤٢٣(*)
		الرابعة	٣.٣٩٠(*)
		السادسة	٣.٤٤٩(*)
	السادسة	الأولى	٢.٥٢٦
		الثانية	-٢.٣٤٨
		الثالثة	٠.٩٧٤
		الرابعة	-٠.٠٥٨
		الخامسة	-٣.٤٤٩(*)
	الثالثة	الأولى	١.٥٥٢
		الثانية	-٣.٣٢٢(*)

Mean Difference (I-J)	المنطقة التعليمية (J)	المنطقة التعليمية (I)	Dependent Variable
-١.٠٣٣	الرابعة		
-٤.٤٢٣(*)	الخامسة		
-٠.٩٧٤	السادسة		
-٤.٤١٩(*)	الثانية	الأولى	قراءة ١
-٠.٨٣٧	الثالثة		
-٢.٨٢٥	الرابعة		
-٤.٨٧٥(*)	الخامسة		
-٢.١٦٧	السادسة		
٤.٤١٩(*)	الأولى	الثانية	
٣.٥٨٣(*)	الثالثة		
١.٥٩٤	الرابعة		
-٠.٤٥٦	الخامسة		
٢.٢٥٢	السادسة		
٢.٨٢٥	الأولى	الرابعة	
-١.٥٩٤	الثانية		
١.٩٨٨	الثالثة		
-٢.٠٥٠	الخامسة		
٠.٦٥٨	السادسة		
٤.٨٧٥(*)	الأولى	الخامسة	
٠.٤٥٦	الثانية		
٤.٠٣٨(*)	الثالثة		
٢.٠٥٠	الرابعة		
٢.٧٠٨	السادسة		
٢.١٦٧	الأولى	السادسة	
-٢.٢٥٢	الثانية		
١.٣٣٠	الثالثة		
-٠.٦٥٨	الرابعة		
-٢.٧٠٨	الخامسة		
٠.٨٣٧	الأولى	الثالثة	
-٣.٥٨٣(*)	الثانية		
-١.٩٨٨	الرابعة		
-٤.٠٣٨(*)	الخامسة		

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		السادسة	-١.٣٣٠
كتابة ١	الأولى	الثانية	-٢.٩٦٧
		الثالثة	-١.٣٨٠
		الرابعة	٠.٧٥٠
		الخامسة	-٢.٩٥٠
		السادسة	-٢.٥٣٥
	الثانية	الأولى	٢.٩٦٧
		الثالثة	١.٥٨٧
		الرابعة	٣.٧١٧(*)
		الخامسة	٠.٠١٧
		السادسة	٠.٤٣٢
	الرابعة	الأولى	-٠.٧٥٠
		الثانية	-٣.٧١٧(*)
		الثالثة	-٢.١٣٠
		الخامسة	-٣.٧٠٠(*)
		السادسة	-٣.٢٨٥(*)
	الخامسة	الأولى	٢.٩٥٠
		الثانية	-٠.٠١٧
		الثالثة	١.٥٧١
		الرابعة	٣.٧٠٠(*)
		السادسة	٠.٤١٦
	السادسة	الأولى	٢.٥٣٥
		الثانية	-٠.٤٣٢
		الثالثة	١.١٥٥
		الرابعة	٣.٢٨٥(*)
		الخامسة	٠.٤١٦
	الثالثة	الأولى	١.٣٨٠
		الثانية	-١.٥٨٧
		الرابعة	٢.١٣٠
		الخامسة	-١.٥٧١
		السادسة	-١.١٥٥

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
المجموع العام ١	الأولى	الثانية	– ١٤.٩٦٤(*)
		الثالثة	– ٥.٨٣٣
		الرابعة	– ٦.٣٥٣
		الخامسة	– ١٥.١٦٦(*)
		السادسة	– ١٠.٨٦٣(*)
	الثانية	الأولى	١٤.٩٦٤(*)
		الثالثة	٩.١٣١
		الرابعة	٨.٦١١
		الخامسة	– ٠.٢٠٢
		السادسة	٤.١٠١
	الرابعة	الأولى	٦.٣٥٣
		الثانية	– ٨.٦١١
		الثالثة	٠.٥٢٠
		الخامسة	– ٨.٨١٣
		السادسة	– ٤.٥١٠
	الخامسة	الأولى	١٥.١٦٦(*)
		الثانية	٠.٢٠٢
		الثالثة	٩.٣٣٣(*)
		الرابعة	٨.٨١٣
		السادسة	٤.٣٠٣
	السادسة	الأولى	١٠.٨٦٣(*)
		الثانية	– ٤.١٠١
		الثالثة	٥.٠٣٠
		الرابعة	٤.٥١٠
		الخامسة	– ٤.٣٠٣
	الثالثة	الأولى	٥.٨٣٣
		الثانية	– ٩.١٣١
		الرابعة	– ٠.٥٢٠
		الخامسة	– ٩.٣٣٣(*)
		السادسة	– ٥.٠٣٠

الإحصاء الوصفي (المناطق التعليمية في الاختبار البعدي)

الفنون اللغوية	المناطق التعليمية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
استماع ٢	الأولى	٣٢	١٤.٥٣١	٤.٣٤٠٢
	الثانية	٣٤	١٨.١١٨	٧.٤٨٩٤
	الثالثة	٥٢	١٥.١٠٦	٢.٢٩٧٣
	الرابعة	٤٠	١٦.٣٠٠	٤.٦٨٠٦
	الخامسة	٣٩	١٥.٨٩٧	٤.٧٢٤٢
	السادسة	٣٦	١٥.٢٢٢	٢.٥١٩٨
	المجموع	**٢٣٣**	**١٥.٨٢٢**	**٤.٦٠٠٦**
محادثة ٢	الأولى	٣٢	١٤.٥٧٨	٣.٩٠٢٣
	الثانية	٣٤	١٩.٥٧٤	٣.٢٤٣٠
	الثالثة	٥٢	١٤.٠٧٧	٢.٠٥٤١
	الرابعة	٤٠	١٧.٢٢٥	٣.٦٠٣٧
	الخامسة	٣٩	٢٠.٥٢٦	٤.٤١٤٣
	السادسة	٣٦	١٣.٧٩٢	٢.٥٣٠٩
	المجموع	**٢٣٣**	**١٦.٥٢٤**	**٤.٢٣٨١**
قراءة ٢	الأولى	٣٢	١٥.١٢٥	٣.٩٠٨٢
	الثانية	٣٤	١٩.٥٤٤	٣.٧٥٤٥
	الثالثة	٥٢	١٣.٧٤٠	١.٨٣٧٨
	الرابعة	٤٠	١٧.٩٧٥	٣.٨٢٨٠
	الخامسة	٣٩	١٩.٩٤٩	٤.٣٤٩٥
	السادسة	٣٦	١٣.٦٩٤	٢.٣٣٣٨
	المجموع	**٢٣٣**	**١٦.٥٣٦**	**٤.٢٥٣٥**
كتابة ٢	الأولى	٣٢	١٥.٥٣١	٣.٩٤٣٠
	الثانية	٣٤	١٨.٥٠٠	٤.٥٦٩٣
	الثالثة	٥٢	١٤.٥٢٩	٢.١٧٠٢
	الرابعة	٤٠	١٤.٨٦٣	٤.٠٤٤٦
	الخامسة	٣٩	١٨.٤٨٧	٤.٧٩٦٥
	السادسة	٣٦	١٤.٣٦١	٢.٤٢٤٩
	المجموع	**٢٣٣**	**١٥.٩٤٠**	**٤.٠٧٣٨**

الفنون اللغوية	المناطق التعليمية	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
المجموع العام ٢	الأولى	٣٢	٥٩.٧٦٦	١٣.٦٢٤٠
	الثانية	٣٤	٧٥.٧٣٥	١٥.١٣٧٤
	الثالثة	٥٢	٥٧.٤٥٢	٥.٣٢٢٢
	الرابعة	٤٠	٦٦.٣٦٣	١٣.٠٧٥٧
	الخامسة	٣٩	٧٤.٨٥٩	١٤.٥٦٥٦
	السادسة	٣٦	٥٧.٠٦٩	٧.٦٨١٣
	المجموع	**٢٣٣**	**٦٤.٨٢٢**	**١٣.٩٩٤٣**

اختبار (ANOVA) للاختبار البعدي

الفنون اللغوية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
استماع ٢	**Between Groups**	٢٨١.٤٨٠	٥	٥٦.٢٩٦	٢.٧٦١	٠.٠١٩
	Within Groups	٤٦٢٨.٨٧٨	٢٢٧	٢٠.٣٩٢		
	Total	٤٩١٠.٣٥٨	٢٣٢			
محادثة ٢	**Between Groups**	١٦٦١.٦٧٠	٥	٣٣٢.٣٣٤	٣٠.١١٠	٠.٠٠٠
	Within Groups	٢٥٠٥.٤٥٠	٢٢٧	١١.٠٣٧		
	Total	٤١٦٧.١٢٠	٢٣٢			
قراءة ٢	**Between Groups**	١٦٠٥.٥٠٠	٥	٣٢١.١٠٠	٢٨.١٢٢	٠.٠٠٠
	Within Groups	٢٥٩١.٩٤٠	٢٢٧	١١.٤١٨		
	Total	٤١٩٧.٤٤٠	٢٣٢			
كتابة ٢	**Between Groups**	٧٢٠.٩٤٠	٥	١٤٤.١٨٨	١٠.٤٦٠	٠.٠٠٠
	Within Groups	٣١٢٩.٢١٨	٢٢٧	١٣.٧٨٥		
	Total	٣٨٥٠.١٥٩	٢٣٢			
المجموع العام ٢	**Between Groups**	١٣٨٧٩.٥٧٤	٥	٢٧٧٥.٩١٥	١٩.٩٦٩	٠.٠٠٠
	Within Groups	٣١٥٥٥.٢٨٤	٢٢٧	١٣٩.٠١٠		
	Total	٤٥٤٣٤.٨٥٨	٢٣٢			

اختبار "ف" ليفين لتجانس التباين في البعدي

الفنون اللغوية	Levene Statistic	Df1	Df2	مستوى الدلالة
استماع ٢	١٠.٦٦٨	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
محادثة ٢	٧.٧٥٧	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
قراءة ٢	٨.٥١٦	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
كتابة ٢	١٠.٣٢١	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠
المجموع العام ٢	١٤.١٣٣	٥	٢٢٧	٠.٠٠٠

اختبار (Dunnett C) للاختبار البعدي

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
استماع ٢	الأولى	الثانية	– ٣.٥٨٦
		الثالثة	– ٠.٥٧٥
		الرابعة	– ١.٧٦٩
		الخامسة	– ١.٣٦٦
		السادسة	– ٠.٦٩١
	الثانية	الأولى	٣.٥٨٦
		الثالثة	٣.٠١٢
		الرابعة	١.٨١٨
		الخامسة	٢.٢٢٠
		السادسة	٢.٨٩٥
	الرابعة	الأولى	١.٧٦٩
		الثانية	– ١.٨١٨
		الثالثة	١.١٩٤
		الخامسة	٠.٤٠٣
		السادسة	١.٠٧٨
	الخامسة	الأولى	١.٣٦٦
		الثانية	– ٢.٢٢٠

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		الثالثة	٠.٧٩٢
		الرابعة	٠.٤٠٣
		السادسة	٠.٦٧٥
	السادسة	الأولى	٠.٦٩١
		الثانية	-٢.٨٩٥
		الثالثة	٠.١١٦
		الرابعة	-١.٠٧٨
		الخامسة	-٠.٦٧٥
	الثالثة	الأولى	٠.٥٧٥
		الثانية	-٣.٠١٢
		الرابعة	-١.١٩٤
		الخامسة	-٠.٧٩٢
		السادسة	-٠.١١٦
محادثة ٢	الأولى	الثانية	-٤.٩٩٥(*)
		الثالثة	٠.٥٠١
		الرابعة	-٢.٦٤٧
		الخامسة	-٥.٩٤٨(*)
		السادسة	٠.٧٨٦
	الثانية	الأولى	٤.٩٩٥(*)
		الثالثة	٥.٤٩٧(*)
		الرابعة	٢.٣٤٩
		الخامسة	-٠.٩٥٢
		السادسة	٥.٧٨٢(*)
	الرابعة	الأولى	٢.٦٤٧
		الثانية	٢.٣٤٩
		الثالثة	٣.١٤٨(*)
		الخامسة	-٣.٣٠١(*)

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		السادسة	٣.٤٣٣(*)
	الخامسة	الأولى	٥.٩٤٨(*)
		الثانية	٠.٩٥٢
		الثالثة	٦.٤٤٩(*)
		الرابعة	٣.٣٠١(*)
		السادسة	٦.٧٣٤(*)
	السادسة	الأولى	-٠.٧٨٦
		الثانية	-٥.٧٨٢(*)
		الثالثة	-٠.٢٨٥
		الرابعة	-٣.٤٣٣(*)
		الخامسة	-٦.٧٣٤(*)
	الثالثة	الأولى	-٠.٥٠١
		الثانية	-٥.٤٩٧(*)
		الرابعة	-٣.١٤٨(*)
		الخامسة	-٦.٤٤٩(*)
		السادسة	٠.٢٨٥
قراءة ٢	الأولى	الثانية	-٤.٤١٩(*)
		الثالثة	١.٣٨٥
		الرابعة	-٢.٨٥٠(*)
		الخامسة	-٤.٨٢٤(*)
		السادسة	١.٤٣١
	الثانية	الأولى	٤.٤١٩(*)
		الثالثة	٥.٨٠٤(*)
		الرابعة	١.٥٦٩
		الخامسة	-٠.٤٠٥
		السادسة	٥.٨٥٠(*)
	الرابعة	الأولى	٢.٨٥٠(*)
		الثانية	-١.٥٦٩
		الثالثة	٤.٢٣٥(*)

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		الخامسة	– ١.٩٧٤
		السادسة	٤.٢٨١(*)
	الخامسة	الأولى	٤.٨٢٤(*)
		الثانية	٠.٤٠٥
		الثالثة	٦.٢٠٨(*)
		الرابعة	١.٩٧٤
		السادسة	٦.٢٥٤(*)
	السادسة	الأولى	– ١.٤٣١
		الثانية	– ٥.٨٥٠(*)
		الثالثة	– ٠.٠٤٦
		الرابعة	– ٤.٢٨١(*)
		الخامسة	– ٦.٢٥٤(*)
	الثالثة	الأولى	– ١.٣٨٥
		الثانية	– ٥.٨٠٤(*)
		الرابعة	– ٤.٢٣٥(*)
		الخامسة	– ٦.٢٠٨(*)
		السادسة	٠.٠٤٦
كتابة ٢	الأولى	الثانية	– ٢.٩٦٩
		الثالثة	١.٠٠٢
		الرابعة	٠.٦٦٩
		الخامسة	– ٢.٩٥٦
		السادسة	١.١٧٠
	الثانية	الأولى	٢.٩٦٩
		الثالثة	٣.٩٧١(*)
		الرابعة	٣.٦٣٧(*)
		الخامسة	٠.٠١٣
		السادسة	٤.١٣٩(*)
	الرابعة	الأولى	– ٠.٦٦٩
		الثانية	– ٣.٦٣٧(*)

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
		الثالثة	٠.٣٣٤
		الخامسة	-٣.٦٢٥(*)
		السادسة	٠.٥٠١
	الخامسة	الأولى	٢.٩٥٦
		الثانية	-٠.٠١٣
		الثالثة	٣.٩٥٨(*)
		الرابعة	٣.٦٢٥(*)
		السادسة	٤.١٢٦(*)
	السادسة	الأولى	-١.١٧٠
		الثانية	-٤.١٣٩(*)
		الثالثة	-٠.١٦٨
		الرابعة	-٠.٥٠١
		الخامسة	-٤.١٢٦(*)
	الثالثة	الأولى	-١.٠٠٢
		الثانية	-٣.٩٧١(*)
		الرابعة	-٠.٣٣٤
		الخامسة	-٣.٩٥٨(*)
		السادسة	٠.١٦٨
المجموع العام ٢	الأولى	الثانية	-١٥.٩٧٠(*)
		الثالثة	٢.٣١٤
		الرابعة	-٦.٥٩٧
		الخامسة	-١٥.٠٩٣(*)
		السادسة	٢.٦٩٦
	الثانية	الأولى	١٥.٩٧٠(*)
		الثالثة	١٨.٢٨٣(*)
		الرابعة	٩.٣٧٣
		الخامسة	٠.٨٧٦
		السادسة	١٨.٦٦٦(*)

Dependent Variable	المنطقة التعليمية (I)	المنطقة التعليمية (J)	Mean Difference (I-J)
	الرابعة	الأولى	٦.٥٩٧
		الثانية	- ٩.٣٧٣
		الثالثة	٨.٩١١(*)
		الخامسة	- ٨.٤٩٦
		السادسة	٩.٢٩٣(*)
	الخامسة	الأولى	١٥.٠٩٣(*)
		الثانية	- ٠.٨٧٦
		الثالثة	١٧.٤٠٧(*)
		الرابعة	٨.٤٩٦
		السادسة	١٧.٧٩٠(*)
	السادسة	الأولى	- ٢.٦٩٦
		الثانية	- ١٨.٦٦٦(*)
		الثالثة	- ٠.٣٨٢
		الرابعة	- ٩.٢٩٣(*)
		الخامسة	- ١٧.٧٩٠(*)
	الثالثة	الأولى	- ٢.٣١٤
		الثانية	- ١٨.٢٨٣(*)
		الرابعة	- ٨.٩١١(*)
		الخامسة	- ١٧.٤٠٧(*)
		السادسة	٠.٣٨٢

الملحق رقم (١٦)

المباحث التي يخطئ بها طلبة المرحلة الإعدادية في التعبير

"دراسة السيد"

تسلسل	البحث	عدد الأخطاء	%	تسلسل	البحث	عدد الأخطاء	%
١	تعبيرات عامية	٢٣٧	٢٣.١٩	١٦	الاسم الموصول	١١	١.٠٨
٢	الفعل	١٩٨	١٩.٣٨	١٧	الاستثناء	١٠	٠.٨١
٣	المفعول به	٩٥	٩.٣٠	١٨	اسم الإشارة	٧	٠.٦٩
٤	اسم كان وخبرها	٧٩	٧.٣٧	١٩	حذف ياء المنقوص	٦	٠.٥٩
٥	الضمير	٧٢	٧.٠٥	٢٠	الممنوع من التنوين	٥	٠.٤٩
٦	النعت	٦٤	٦.٢٦	٢١	همزة أن	٥	٠.٤٩
٧	الفاعل	٤٠	٣.٩١	٢٢	همزة الوصل	٣	٠.٣٠
٨	المجرور بالحرف	٤٠	٣.٩١	٢٣	المفعول فيه	٣	٠.٣٠
٩	المضاف إليه	٣٤	٣.٣٣	٢٤	التعدية بالحرف	٢	٠.٢٠
١٠	اسم إن وخبرها	٢٧	٢.٦٤	٢٥	جمع المؤنث السالم	٢	٠.٢٠
١١	العدد	١٨	١.٧٦	٢٦	نائب الفاعل	١	٠.١٠
١٢	الأسماء الخمسة	١٨	١.٧٦	٢٧	البدل	١	٠.١٠
١٣	المبتدأ والخبر	١٧	١.٦٦	٢٨	المفعول لأجله	١	٠.١٠
١٤	المفعول المطلق	١٤	١.٣٧	٢٩	التوكيد	١	٠.١٠
١٥	الحال	١٢	١.١٨				

الملحق رقم (١٧)

المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها التلامذة في نهاية السنة الرابعة الابتدائية

"دراسة مجاور ١٩٧٤"

تسلسل	الفن اللغوي	المهارات اللغوية
١	القراءة ص (١٥٢-١٥٣)	١ـ أن يقرأ التلميذ الكتاب المقرر دون تعثر. ٢ـ أن يقرأ العناوين الأساسية في الصحف والمجلات. ٣ـ أن يقرأ أعداداً من الفقرات المكونة من جمل سهلة. ٤ـ أن يقرأ مجلة للأطفال. ٥ـ أن يقرأ قصة قصيرة أو موضوعاً صغيراً ويجيب عن أسئلتها. ٦ـ تحديد فكرتين في النص الذي يقرؤه. ٧ـ استعمال الكلمات الجديدة في جمل وعبارات مفيدة.
٢	الكتابة "الإملاء والخط" ص (١٥٨-١٥٩)	١ـ أن يتقن التلميذ رسم الكلمات. ٢ـ أن ينقل فقرتين نقلاً صحيحاً. ٣ـ أن يكتب رسالة قصيرة في خط واضح وسلامة في التهجي. ٤ـ أن يكتب موضوعاً عن فقرة أو فقرتين قصيرتين في خط واضح على السطر وفي صحة في الهجاء. ٥ـ أن يكتب على السطر في دقة ونظام وأن يترك الهوامش المناسبة في أول السطر وآخره. ٦ـ أن يكتب الكلمات والحروف في صورة أكثر دقة من ذي قبل وأن يتقن الكتابة فوق السطر. ٧ـ أن تقوى مهاراته في رسم الكلمات القريبة من الصورة التي يراها مرسومة أمامه.
٣	التعبير التحريري والشفهي ص (١٦٢)	١ـ أن يتحدث التلميذ عن رحلة قام بها في جمل واضحة ذات دلالة. ٢ـ أن يسرد ما شاهده في تسلسل. ٣ـ أن يوجه دعوة شفهية في صورة أدق من ذي قبل. ٤ـ أن يصف منظراً أو مباراة في كرة القدم أو لعبة ما. ٥ـ أن يصف المشاهد والمحسوسات في بيئته. ٦ـ أن يكتب موضوعاً من فقرة أو فقرتين. ٧ـ أن يرتب جملاً أكثر من ذي قبل وأن يجيب عن أسئلة أكثر دقة. ٨ـ أن يستعمل كلمات في جمل. ٩ـ أن يكتب فكرة أو فكرتين عمّا قرأه في كتاب القراءة. ١٠ـ كتابة عدد من الفقرات المترابطة. ١١ـ تدريب التلميذ على التعبير عمّا يريده.
٤	الأناشيد والمحفوظات ص (١٦٦)	١ـ تمثيل المعنى حين الأداء وجودة الإلقاء. ٢ـ أن يحس التلميذ بجمال النغم وحسن الإيقاع. ٣ـ إحساس التلميذ بأثر الموسيقا في الشعر. ٤ـ فهم التلميذ للنص إجمالاً وفهم المعنى العام. ٥ـ إجادة النطق في إخراج الحروف. ٦ـ استطاعة التلميذ تحديد البيت الذي يعبر عن معنى معين. ٧ـ استطاعة التلميذ شرح بيت من النص وتفسيره. ٨ـ أن يقرأ التلميذ النشيد أو قطعة المحفوظات في إحساس بأن قراءة الشعر غير قراءة النثر. ٩ـ أن يتمكن التلميذ من تحديد فكرة أو فكرتين في النشيد أو قطعة المحفوظات.
٥	القواعد ص (١٦٩)	١ـ فهم أسلوب الاستفهام في أسهل صورة. ٢ـ فهم الفرق بين ما هو خبر وما هو سؤال أو أمر أو نهي. ٣ـ استعمال أسماء الإشارة. ٤ـ استعمال الأسماء الموصولة. ٥ـ تركيب الجملة في عدد من الكلمات في صورة صحيحة.
٦	الاستماع ص (١٧١-١٧٢)	١ـ التكيف والتهيؤ لموقف الاستماع. ٢ـ تتبع بالسمع في سهولة ويسر. ٣ـ فهم التلميذ للأفكار التي يسمعها. ٤ـ فهم الجمل الطويلة عند الاستماع. ٥ـ الانتباه والتركيز في الاستماع. ٦ـ التمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها.

المهارات اللغوية

تسلسل	مهارات الاستماع	تسلسل	مهارات القراءة
١	تتبع ما يسمع في سهولة ويسر.	١	يتعرف على أسماء الحروف الهجائية.
٢	فهم التلميذ للأفكار التي يسمعها.	٢	يميز بين أشكال الحروف بصرياً.
٣	فهم الجمل الطويلة عند الاستماع إليها.	٣	يتعرف على الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة.
٤	التمييز بين الكلمات المسموعة ومعانيها.	٤	يفهم معاني الكلمات التي يقرؤها.
٥	ترتيب ما يسمع من أفكار.	٥	يحدد فكرتين أو ثلاثاً فيما يقرأ.
٦	فهم مضمون الحديث المسموع.	٦	يختار عنواناً لما يقرأ.
٧	تلخيص التلميذ لما يسمع والإفادة منه.	٧	يفهم الموضوع المقروء.
تسلسل	**مهارات الكلام (المحادثة)**	٨	يحدد الفكرة الرئيسية في الجملة أو الفقرة.
١	يسرد خبراً أو يقص حكاية سمعها.	٩	يفهم التفاصيل في المقروء.
٢	يعبر عمّا يريد بشجاعة دون خوف أو خجل.	١٠	يحدد الفكرة العامة للموضوع.
٣	يربط بين الجمل بعضها ببعض ربطاً جيداً.	**تسلسل**	**مهارات الكتابة**
٤	يسرد ما شاهده في تسلسل.	١	يتعرف على أشكال الحروف ويميز بين أصواتها في الكتابة.
٥	يصف منظراً شاهده في فقرة مترابطة.	٢	يتعرف على رسم الكلمة.
٦	يقول جملتين أو ثلاثاً عن أمس أو اليوم.	٣	يميز بين الحروف المتشابهة والقريبة في مخارجها عند الكتابة.
٧	يلخص قصة قصيرة.	٤	ينقل الكلمات والجمل التي يشاهدها نقلاً صحيحاً.
٨	يوجه دعوة شفهية لزملائه (مثل حضور عيد ميلاده).	٥	يكتب الحروف الهجائية كلها كتابةً متقنة في أشكالها المختلفة.
٩	يعبر عن أفكاره بجمل مفيدة.	٦	يتقن كتابة الكلمات ذات اللام الشمسية والكلمات ذات اللام القمرية.
		٧	يتقن كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزات والألف اللينة.
		٨	يستعمل علامات الترقيم.
		٩	يميز في كتابته بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
		١٠	يحسن الكتابة على السطر.
		١١	يكون خطه واضحاً منظماً.

الملحق رقم (١٨)

المهارات اللغوية التي ينبغي أن يكتسبها التلامذة في المستويات التعليمية

"دراسة طعيمة"

تسلسل	مهارات الاستماع	تسلسل	مهارات القراءة
١	فهم الحديث الذي يسمعه.	١	ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر.
٢	التمييز بين الأفكار الثانوية والأفكار الرئيسية.	٢	تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها.
٣	فهم الكلمات من خلال السياق.	٣	التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.
٤	التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت.	٤	معرفة مرادف الكلمات.
٥	إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم.	٥	تحديد مضاد الكلمات.
٦	التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.	٦	استنتاج المعنى العام من النص المقروء.
تسلسل	**مهارات الكلام "المحادثة"**	٧	استخلاص الأفكار الجزئية من النص المقروء.
١	نطق الأصوات نطقاً صحيحاً.	٨	التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية في الموضوع.
٢	التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً (مثل: ذ، ز، ظ، ث، ...).	٩	تلخيص الأفكار التي يشتمل عليها الموضوع المقروء.
٣	تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة.	**تسلسل**	**مهارات الكتابة**
٤	نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً.	١	نقل الكلمات التي يشاهدها نقلاً صحيحاً.
٥	نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً.	٢	تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول–الأوسط–الآخر).
٦	استخدام الإشارات والإعادات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عمّا يريد توصيله من أفكار.	٣	وضوح الخط ورسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً.
٧	التعبير عن الأفكار باستخدام صيغ مناسبة.	٤	كتابة الكلمات ذات الحروف التي تكتب ولا تنطق مثل (قالوا) كتابة صحيحة.
٨	ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه السامع.	٥	مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة.
٩	الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبئ عن عجز.	٦	مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد، التنوين، التاء المربوطة والمفتوحة).
١٠	القدرة على مواجهة الآخرين.	٧	مراعاة علامات الترقيم.

الملحق رقم (١٩)

مهارات القراءة والكتابة اللازمة لتلامذة الصف السادس من المرحلة الابتدائية

"دراسة غزالة"

تسلسل	مهارات القراءة	تسلسل	مهارات الكتابة
١	الإدراك البصري للحروف.	١	رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة القراءة.
٢	الربط بين صوت الحرف وشكله.	٢	كتابة الحروف كتابة صحيحة.
٣	التمييز بين الحروف بصرياً.	٣	استخدام علامات الترقيم.
٤	تعرف الحروف التي تكتب ولا تنطق.	٤	كتابة الكلمات كتابة صحيحة حسب قواعد الإملاء الهجائية.
٥	تعرف الحروف التي تنطق ولا تكتب.	٥	القدرة على تكوين العبارات والجمل والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار التي يريد أن يبرزها.
٦	فهم المعاني المتعددة للكلمة.	٦	ترك مسافات مقبولة بين الكلمات.
٧	فهم معاني الكلمات من السياق.	٧	الدقة في الميل والانحدار في رسم الحرف.
٨	القدرة على اختيار الأفكار الرئيسة.	٨	التخطيط المريح للسطور والكلمات والحروف.
٩	القدرة على الاحتفاظ بالأفكار.	٩	كتابة الحروف في حجم مناسب.
١٠	القراءة في وحدات فكرية.		

الملحق رقم (٢٠)

مهارات الاستماع والتحدث التي تناسب تلامذة الصفين الرابع والخامس، من مرحلة التعليم الأساسي "دراسة العيسوي"

تسلسل	مهارات الاستماع
أولاً ـ الأصوات:	
١	التمييز السمعي بين الأصوات المتشابهة في الرسم (مثل: ف، ق، ح،خ).
٢	التمييز السمعي بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في النطق (مثل: س، ص).
٣	التمييز بين (أل) القمرية، و(أل) الشمسية سماعاً.
٤	التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.
ثانياً ـ المفردات:	
١	تعرف معاني الكلمات (بعيداً عن السياق).
٢	تحديد المعاني السياقية للكلمات (معنى الكلمة من خلال السياق).
٣	تحديد المرادفات.
٤	تحديد المقابلات.
ثالثاًـ السياق:	
١	تحديد الفكرة العامة للمسموع.
٢	تحديد الأفكار الثانوية وفقاً لترتيب الأحداث.
٣	تفسير ما يدور من أحداث في المواقف المختلفة.
٤	التعرف على الجزء المحذوف من الجمل الناقصة.
رابعاً ـ القواعد:	
١	تعريف الأخطاء النحوية.
٢	التمييز بين الاستعمالات اللغوية وغير الصحيحة.
٣	تحديد نوع الجملة المسموعة، والتعرف على الموقع لها.
خامساً ـ معدل السرعة والطلاقة:	
١	السرعة في الاستجابة في المواقف المختلفة.
٢	السرعة في استنتاج المعاني.
٣	السرعة في تذكر التتابع الزمني.

تسلسل	مهارات التحدث
أولاً ـ الأصوات:	
١	نطق الكلمات والجمل نطقاً سليماً في يسر.
٢	إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٣	التمييز في النطق بين الظواهر الصوتية المختلفة (الشدة، المد،..).
٤	التفريق بين همزتي القطع والوصل.
٥	التمييز بين (أل) القمرية، و(أل الشمسية).
٦	إدغام الحروف المتماثلة والمتقاربة.
٧	الوقوف على بعض صور الإبدال في النطق (مثل: إبدال النون ميماً في كلمة منير).
٨	التوزيع في نبرات الصوت.
٩	اعتدال الصوت.
ثانياً ـ المفردات:	
١	البعد عن استعمال الكلمات العامية السوقية.
٢	البعد عن تكرار الكلمات بصورة متقاربة.
ثالثاًـ السياق:	
١	اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة.
٢	خلو الحديث من اللازمات التي تقرأ لمستمع.
رابعاً ـ القواعد:	
١	التعبير بأساليب لغوية صحيحة.
٢	ضبط الكلمات التي يتحدث بها ضبطاً صحيحاً.
٣	استخدام أدوات الربط المناسبة بين الجمل.
خامساً ـ معدل السرعة والطلاقة:	
١	التحدث بشكل متصل ينبئ عن ثقة بالنفس.
٢	مراعاة الإيقاع (من حيث السرعة والبطء).
٣	التوقف أثناء التحدث توقفاً لا يخل بالمعنى.
٤	مراعاة عدم إسقاط حروف بعض الكلمات أو إبدالها نتيجة السرعة.

الملحق رقم (٢١)

المهارات الأساسية للتعبير الكتابي في نهاية المرحلة الإعدادية (مرحلة التعليم الأساسي)

"دراسة تميم (راجح)"

تسلسل	المهارات العامة للتعبير الكتابي	تسلسل	المهارات العامة للتعبير الكتابي
١	سلامة الأسلوب.	١٥	سعة الخيال.
٢	استخدام ثروة المفردات.	١٦	الكتابة في الموضوعات المختلفة.
٣	استعمال أدوات الترقيم.	١٧	روعة الابتداء وجمال الختام.
٤	التسلسل المنطقي في عرض الفكر.	١٨	التحليل الأدبي المناسب لمرحلة الدراسة.
٥	التلخيص الكتابي.	١٩	التنويع بين الأسلوبين: الإنشائي والإخباري.
٦	التقيد بالمطلوب وعدم الخروج عنه.	٢٠	عدم الوقوع في التكرار.
٧	استنباط الأفكار.	٢١	استعمال أساليب التعبير المختلفة في العربية.
٨	تقسيم النص إلى فقرات.	٢٢	تلوين الموضوع بشخصية صاحبه.
٩	وضوح الفِكَر.	٢٣	ممارسة نوع أو أكثر من فنون الأدب.
١٠	حسن الخط.	٢٤	السرعة في التفكير والتعبير.
١١	استعمال أدوات الربط.	٢٥	تحويل نص أدبي إلى نوع آخر.
١٢	التضمين والاستشهاد.	٢٦	التوازن بين عناصر الموضوع.
١٣	التشخيص والدقة في الوصف.	٢٧	مراعاة الحال.
١٤	تجنب الإسهاب الممل والإيجاز المخل.		
تسلسل	**المهارات الأساسية**	**تسلسل**	**المهارات الأساسية**
١	سلامة الأسلوب.	٧	استنباط الأفكار.
٢	استخدام ثروة المفردات.	٨	تقسيم النص إلى فقرات.
٣	استعمال أدوات الترقيم.	٩	وضوح الفِكَر.
٤	التسلسل المنطقي.	١٠	حسن الخط.
٥	التلخيص الكتابي.	١١	استعمال أدوات الربط.
٦	التقيد بالمطلوب وعدم الخروج عنه.	١٢	التضمين والاستشهاد.

الملحق رقم (٢٢)

مهارات القراءة اللازمة لتلامذة الصف الخامس الابتدائي

"دراسة زينهم"

تسلسل	مهارات القراءة
١	معرفة أسماء الحروف.
٢	معرفة أصوات الحروف.
٣	نطق الحركات والقلب والتشديد.
٤	قراءة الكلمات التي ليست من اللغة، والكلمات المركبة، والكلمات التي تشتمل على زوائد صرفية.
٥	تعيين الكلمات المترادفة.
٦	تعيين الكلمات المتضادة.
٧	تعيين الكلمات الغريبة.
٨	تصنيف الكلمات.
٩	تكملة الجملة بالاستعانة ببعض الكلمات.
١٠	تكملة الجملة دون الاستعانة ببعض الكلمات.
١١	ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة.
١٢	الفهم الحرفي للموضوع والفهم الضمني.

الملحق رقم (٢٣)

المهارات اللغوية التي تناسب تلامذة الصف الثالث الابتدائي في المهارات اللغوية المختلفة

"دراسة نايل"

تسلسل	مهارات الاستماع
١	التمييز السمعي بين الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في النطق.
٢	التمييز بين معاني الكلمات المسموعة.
٣	فهم محتوى الجملة الطويلة عند الاستماع إليها.
٤	تحديد الفكرة العامة للموضوع الذي يستمع إليه.
٥	تحديد الأفكار الجزئية.
٦	ترتيب ما يستمع إليه من أفكار.
٧	فهم الحديث الذي يستمع إليه.
٨	إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم.
٩	كشف التناقضات في الموضوع الذي يسمعه.
١٠	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة.
١١	استنتاج المعاني الضمنية.
١٢	استخلاص أهم الأفكار التي ينتفع بها ويستفيد منها.
١٣	تلخيص الكلام الذي يسمعه.

تسلسل	مهارات الكلام (المحادثة)
١	نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً من حيث المخرج.
٢	التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة في النطق (ز، ذ).
٣	نطق الكلمات والجمل نطقاً سليماً خالياً من اللجلجة والتأتأة والثأثأة.
٤	التنويع في نبرات الأداء الصوتي.
٥	التوقف أثناء التحدث توقفاً لا يخل بالمعنى.
٦	تجنب السرعة أو البطء في الكلام.
٧	استخدام الحركات والإشارات والإيحاءات استخداماً معبراً عما يريده من أفكار.

تسلسل	مهارات القراءة
١	التعرف على أسماء الحروف الهجائية.
٢	الربط بين صوت الحرف وشكله.
٣	التمييز بصرياً بين الحروف المتشابهة في الرسم.
٤	التعرف على الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة.
٥	فهم معاني الكلمات التي يقرؤها (المرادف والمضاد).
٦	فهم معاني الجمل.
٧	تحديد الفكرة العامة من الموضوع.
٨	تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة.
٩	تحديد الأفكار الجزئية.
١٠	استنتاج المعاني الضمنية.
١١	التلخيص للموضوع المقروء والاستفادة منه في مواقف الحياة.

تسلسل	مهارات الكتابة
١	رسم الحروف الهجائية في أشكالها ومواضعها المختلفة في الكلمة (الأول، الوسط، الأخير).
٢	الدقة والميل في الانحدار في رسم الكلمات.
٣	الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب مثل (هذا) وتلك التي تكتب ولا تنطق مثل (قالوا).
٤	ترك مسافات مناسبة بين الحروف والكلمات.
٥	كتابة الحروف الهجائية في حجم مناسب.
٦	كتابة الكلمات التي تشتمل على الهمزات كتابة صحيحة.
٧	استخدام بعض علامات الترقيم.
٨	يميز في الكتابة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
٩	يتقن كتابة الكلمات ذات اللام الشمسية والكلمات ذات اللام القمرية.
١٠	يميز بين الحروف المتشابهة في الرسم.
١١	ينقل الكلمات والجمل التي يشاهدها نقلاً صحيحاً.
١٢	يميز في الكتابة بين التنوين والنون.
١٣	يتقن الكتابة على السطر.

الملحق رقم (٢٤)

أهم نتائج دراسة جلو

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
١	**القراءة الجهرية:** أن تزداد طلاقته في القراءة الجهرية.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة (الاتقان والحذق والسرعة في الأداء)	٩٠	١٢٨.٦	
٢	**المحادثة:** أن يجيد الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.	المعرفي	الفهم	٧١	١٠١.٤	
٣	**القراءة الجهرية:** أن يشرح المفردات وفق سياقاتها المختلفة.	المعرفي	الفهم	٥٠	٧١.٤	
٤	**القراءة الجهرية:** أن يضبط مخارج الحروف في أثناء القراءة.	المعرفي	التطبيق	٤٨	٦٨.٦	
٥	**القراءة الجهرية:** أن يقرأ قراءة جهرية موحية.	المعرفي	الفهم	٣٢	٤٥.٧	
٦	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يكتب مراعياً خطي النسخ والرقعة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٢٥	٣٥.٧	
٧	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي في كتابته الفواصل بين الكلمات (الفراغ) والتوازن في حجوم الحروف ووضع النقاط فوق الحروف المنقوطة في مكانها الملائم.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٢٤	٣٤.٣	
٨	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يستخدم الأساليب المختلفة في التعبير.	المعرفي	التركيب	٢٢	٣١.٤	
٩	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يركب بعض الأنماط اللغوية على غرار ما مر به منها.	المعرفي	التركيب	٢١	٣٠	

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
١٠	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن تنمو دقة الملاحظة عنده.	المعرفي	التحليل	٢١	٣٠	
١١	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يقدر على رسم الكلمات رسماً صحيحاً وفق مبادئ الخط والإملاء.	الحركي	الاستجابة الموجهة (الممارسة)	١٩	٢٧.٢	
١٢	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يطبق بعض القيم الإيجابية في حياته من خلال المواضيع المطروحة في دروس التعبير.	الوجداني	الاستجابة (الممارسة)	١٨	٢٥.٧	
١٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعبر عن تفكير منظم مترابط منطقي	المعرفي	التركيب	١٦	٢٢.٩	
١٤	**التدريب اللغوي:** أن يستخدم الأنماط اللغوية الآتية استخداماً صحيحاً: (الجملتان الاسمية والفعلية ــ الفعل المضارع المرفوع والمنصوب والمجزوم ــ الفاعل ــ المفعول به ــ الجملة الفعلية المنفية ــ اتصال الماضي بضمائر الرفع المتصلة ــ ضمائر الرفع المنفصلة ــ علامة المثنى في الاسم ــ أسماء الإشارة ــ الأسماء الموصولة ــ علامة الجمع في الأسماء المذكرة ــ علامة الجمع في الأسماء المؤنثة ــ الصفة المفردة)	المعرفي	التطبيق	١٥	٢١.٤	

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
١٥	**المحادثة:** أن يعبر شفوياً عما يجول في نفسه من مشاعر وأفكار دون خوف أو تردد.	الوجداني	التنظيم	١٥	٢١.٤	
١٦	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يردد العبارات الأدبية الراقية التي تعبر عن حبه للفضائل ومكارم الأخلاق.	المعرفي	التذكر	١٢	١٧.١	
١٧	**القراءة الجهرية:** أن يستخدم الكلمات في سياقات جديدة	المعرفي	التركيب	١١	١٥.٧	لم يتحقق هذا الهدف في دروس القراءة ما عدا درساً واحداً ورد ذكره.
١٨	**القراءة الجهرية:** أن يقرأ نصاً قراءة جهرية بسرعة معقولة.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة (الاتقان والحذق والسرعة في الأداء)	١١	١٥.٧	
١٩	**القراءة الصامتة:** أن يذكر أضداد كلمات محددة ومفردها وجعها وبعض مفردات أسرتها اللغوية.	المعرفي	التذكر	١٠	١٤.٣	لم تذكر أضداد الكلمات
٢٠	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يتدرب على الظواهر الإملائية المقررة في كتابه بطريقة الإملاء القاعدي.	المعرفي	التطبيق	١٠	١٤.٣	
٢١	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يكتب فقرة أو فقرتين عن مناسبة تمر به وفق نظام الفقرات.	المعرفي	التركيب	١٠	١٤.٣	
٢٢	**القراءة الصامتة:** أن يقرأ مواضيع متصلة بأدب الأطفال.	الوجداني	الاستجابة	٩	١٢.٩	

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٢٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعرض معلومات توصل إليها على زملائه في الفصل.	المعرفي	التركيب	٧	١٠	
٢٤	**القراءة:** تنقسم القراءة إلى قراءة صامتة وقراءة جهرية وفيما يلي أهداف كل منها: **القراءة الصامتة:** أن يقرأ فقرة قراءة صامتة وسريعة ضمن وقت قياسي ومحدد ويجيب عن سؤال يتعلق بفهمه لهذه الفقرة.	المعرفي	الفهم	٦	٨.٦	لم يحدد الوقت لمطلوب للقراءة الصامتة.
٢٥	**القراءة الصامتة:** أن يحدد الفكرة الرئيسية للمقروءة.	المعرفي	التحليل	٦	٨.٦	
٢٦	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يعبر الطفل عما في نفسه وعما يشاهده بألفاظ سليمة وعبارات سهلة وتراكيب صحيحة.	المعرفي	التركيب	٥	٧.١	
٢٧	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن حبه لوطنه من خلال اطلاعه على تراثنا الروحي والخلقي والقومي ومواقف البطولة والأمجاد التاريخية الخالدة.	الوجداني	التقييم	٥	٧.١	
٢٨	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يتدرب الطفل على حسن الأداء وجودة الإلقاء وتمثيل المعنى.	المعرفي الحركي	الفهم الاستجابة الموجهة (الممارسة)	٥	٧.١	حسن الأداء وجودة الإلقاء في هذا النص يكون بترتيل النص وتجويده وليس بالقراءة الموحية.
٢٩	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي وضع علامات الترقيم المناسبة بين الفقرات والجمل.	المعرفي	التطبيق	٤	٥.٧	

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٣٠	**القراءة الصامتة:** أن يضع عنواناً مناسباً للفقرة المكتوبة.	المعرفي	التركيب	٤	٥.٧	
٣١	المحادثة: أن يجيد طرح السؤال على الآخرين.	المعرفي	التركيب	٤	٥.٧	
٣٢	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن تأثره ببعض القيم السامية الموجودة في النصوص الشعرية.	الوجداني	التقييم	٤	٥.٧	
٣٣	**المحادثة:** أن تنمو قدرته على مواجهة الجمهور.	الحركي	الآلية أو التعويد الميكانيكية.	٣	٤.٣	لا يوجد قسم خاص للتحدث في الكتاب كما أن دروس التعبير لم تطرح مواضيع للتحدث باستثناء السؤال الوارد ودروس التعبير كانت تطرح أسئلة على النص الموجود والمراد الإجابة عنها.
٣٤	**الاستماع:** أن يستنبط الأفكار الجزئية والفكرة العامة مما يستمع.	المعرفي	التحليل	٣	٤.٣	لم يتم التطرق للأفكار الجزئية.
٣٥	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يكتب في ألوان التعبير الوظيفي.	المعرفي	التركيب	٣	٤.٣	
٣٦	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن جمال الفكرة والعرض والموسيقا.	المعرفي	التقويم	٣	٤.٣	
٣٧	**الاستماع:** أن يستمع إلى نص ثم يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بفهمه لهذا النص.	المعرفي	الفهم	٢	٢.٩	
٣٨	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يلخص نصاً قرأه تلخيصاً كتابياً.	المعرفي	الفهم	١	١.٤	

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٣٩	**القراءة الصامتة:** أن يعبر عن رأيه فيما يقرأه.	المعرفي	التقويم	١	١.٤	
٤٠	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن إعجابه ببعض الصور الجمالية في النصوص.	المعرفي	التقويم	١	١.٤	
٤١	**الاستماع:** أن يستخلص معنى الكلمة من سياق الجمل المسموعة.	المعرفي	الفهم	١	١.٤	
٤٢	**المحادثة:** أن يتحدث بشكل مسموع وفق قواعد اللغة العربية ومبادئ اللفظ العربي.	المعرفي	التطبيق	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٣	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يراعي النظافة والترتيب.	الوجداني	الاستجابة	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٤	**القراءة الصامتة:** أن تزداد سرعته في القراءة الصامتة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٥	**القراءة الصامتة:** أن يركز انتباهه في النص الذي يقرأه لمدة طويلة.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٦	**الكتابة: الإملاء والخط:** أن يكتب بشكل مستقيم فوق الورق غير المسطر.	الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٧	**المحادثة:** أن يعبر عن آداب المحادثة والحوار.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٨	**المحادثة:** أن يستخدم النبرة المناسبة في أثناء حديثه.	المعرفي	التطبيق	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٤٩	**المحادثة:** أن يتعاون مع مجموعة من زملائه داخل القاعة الدراسية في مناقشة موضوع محدد.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.

م	فئات التحليل الأولى	فئات التحليل الثانية		مج التكرارات	النسبة المئوية %	ملاحظات
		المجال	المستوى			
٥٠	**المحادثة:** أن يتقبل آراء الآخرين ويعدل قناعاته الخاصة.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥١	**المحادثة:** أن يستخدم ألواناً من التعبير كإجراء المقابلات والمشاركة في الندوات وإبداء رأيه في الوقائع والأحداث.	المعرفي	التقويم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٢	**الاستماع:** أن يحسن الإصغاء وتتكون لديه هذه العادة.	الوجداني	التنظيم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٣	**التعبير الشفوي والكتابي:** أن يتعود السرعة في التفكير والتعبير ومواجهة المواقف الكلامية الطارئة.	الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة.	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٤	**الاستماع:** أن يفرق بين الآراء والحقائق فيما يستمع إليه.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٥	**الاستماع:** أن يلخص نصاً استمع إليه تلخيصاً شفوياً.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٦	**الاستماع:** أن يحدد خاتمة نص من خلال استماعه لتسلسل أحداثه.	المعرفي	التركيب	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٧	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يعبر عن شعوره بالسرور والراحة من جراء تذوقه للأدب.	الوجداني	التقييم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.
٥٨	**الأناشيد والمحفوظات:** أن يميز بين الشعر والنثر بعد الاستماع إليهما.	المعرفي	الفهم	٠	٠	لم يتحقق هذا الهدف في الكتب.

نسب توزع الأهداف على مجالات الأهداف السلوكية في كتب الصف الرابع الأساسي

م	المجال	العدد	النسبة المئوية %
١	المعرفي	٣٠	١٧.٤
٢	الحسي الحركي	٧	١٦.٧
٣	الوجداني	٥	١١.٩
المجموع		٤٢	١٠٠

نسب توزع الأهداف على مستويات الأهداف السلوكية في كتب الصف الرابع الأساسي

م	المجال	المستوى	العدد	النسبة المئوية %
١	المعرفي	التركيب	١٠	٢٣.٨
٢	المعرفي	الفهم	٨	١٩
٣	المعرفي	التطبيق	٤	٩.٥
٤	الحسي الحركي	الآلية التعويد الميكانيكية.	٣	٧.١
٥	المعرفي	التقويم	٣	٧.١
٦	المعرفي	التحليل	٣	٧.١
٧	المعرفي	التذكر	٢	٤.٨
٨	الحسي الحركي	الاستجابة الموجهة.	٢	٤.٨
٩	الحسي الحركي	الاستجابة الظاهرة المعقدة.	٢	٤.٨
١٠	الوجداني	الاستجابة	٢	٤.٨
١١	الوجداني	التقييم	٢	٤.٨
١٢	الوجداني	التنظيم	١	٢.٤
المجموع			٤٢	١٠٠

الملحق رقم (٢٥)

المهارات اللغوية التي يقيسها اختبار الوقفي ورفاقه

أولاً ــ فريق العمل:

١- د. راضي الوقفي. (الجامعة الأردنية ــ إشراف ومشاركة).

٢- د. عبد الله زيد الكيلاني. (الجامعة الأردنية).

٣- د. صلاح جرار. (الجامعة الأردنية ــ تحليل المناهج).

٤- د. محمد الضاوي. (وزارة التربية الأردنية ــ تحليل المناهج).

٥- د. داود الشوابكة. (الجامعة الأردنية ــ نصوص الاختبار).

٦- أ. عباس طلفاح. (الجامعة الأردنية ــ التحليل الإحصائي).

ثانياً ــ المهارات اللغوية التي يقيسها اختبار الوقفي ورفاقه:

تسلسل	مهارات الاستماع
١	**تكرار التلميذ لجملة يستمع إليها.**
٢	**اتباع التلميذ لتعليمات شفوية توجه إليه.**
٣	**استيعاب التلميذ السمعي للمفردات، ويشتمل على معرفة:**
	أ) معاني المفردات.
	ب) أضداد الكلمات.
	ج) معرفة الكلمات المشابهة في المعنى لكلمة معينة.
	د) معرفة الكلمات المخالفة في المعنى لكلمة معينة.
٤	استيعاب التلميذ السمعي للنصوص، وتشتمل على:
	أ) تحديد الفكرة الأساسية للنص.
	ب) الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.

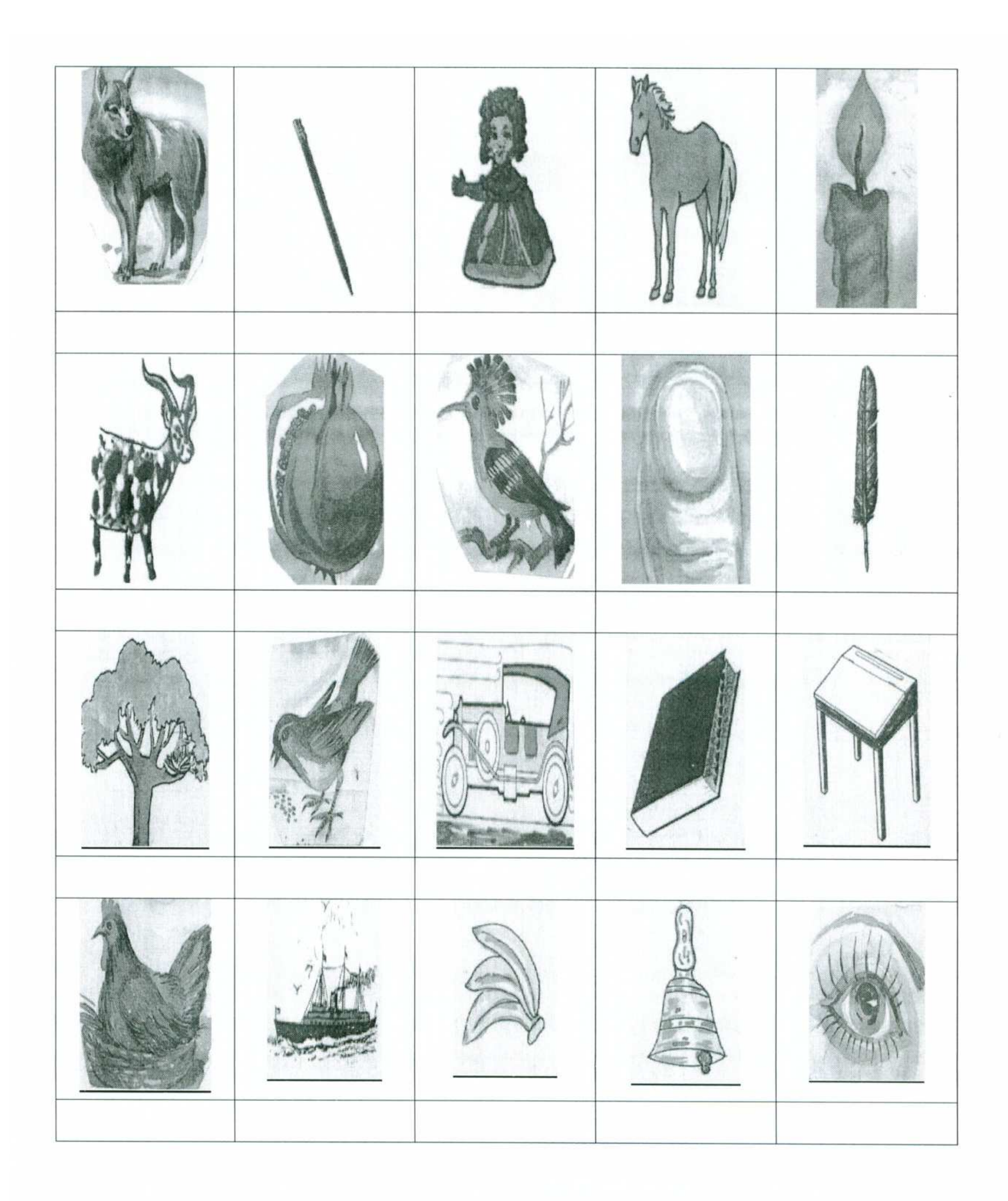
تسلسل	مهارات المحادثة (الكلام)
١	**النطق السليم للحروف.**
٢	**تسمية الأشياء المألوفة.**
٣	**الاستجابة لصورة، وتشتمل على المهارات الفرعية التالية:**
	أ) تسمية أشياء وحيوانات وأناس مختلفين في صورة.
	ب) استيعاب المفاهيم الاتجاهية والمكانية.
	ج) استيعاب المفاهيم الكمية.
	د) الإخبار عمّا يحدث.
	ه) توقع الحوادث.
	و) تصنيف الأشياء.
	ز) فهم المشكلات.
	ح) سرد قصة عن الصورة المعروضة.

تسلسل	مهارات القراءة
١	القراءة الجهرية السليمة لنص مناسب.
٢	**الاستيعاب القرائي لمضمون النص، وتشتمل هذه المهارة على:**
	أ) تحديد الفكرة الأساسية في النص.
	ب) الإجابة عن أسئلة تتعلق بمضمون النص.
٣	**الاستيعاب القرائي لمفردات النص، وتشتمل على معرفة:**
	أ) معاني المفردات.
	ب) أضداد المفردات.
	ج) المفردات المشابهة في المعنى.
	د) المفردات المخالفة في المعنى.

تسلسل	مهارات الكتابة (التعبير والإملاء والخط)
١	**استخدام التركيب اللغوي المناسب.**
٢	**تركيب جمل صحيحة تتضمن كلمات معطاة مع السماح بإضافة كلمات تساعد التلامذة على تأليف جملة.**
٣	**تركيب جمل مفيدة من كلمات مبعثرة دون زيادة أو نقصان.**
٤	**كتابة موضوع تعبير في حدود أربعة أسطر دون أخطاء.**
٥	**الكتابة الصحيحة لكلمات من الذاكرة.**
٦	**الكتابة بخط النسخ بشكل واضح وجميل.**

الملحق رقم (٢٦)

اللوحة المخصصة لمقابلات التلامذة في اختبار المحادثة



الملحق رقم (٢٧)

موافقة مديرية التربية على إجراء البحث في المدارس الرسمية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي

الجمهورية العربية السورية
جامعة دمشق
كلية التربية
الرقم : بلا
تاريخ : ١٠ / ١١ / ٢٠٠٩ م

الموضوع :............
التصنيف :............

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة **شيراز العلي** طالبة الدكتوراه تخصص" **مناهج وطرق تدريس** " بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل إعداد دراسة بعنوان " **تقويم برنامج لتعلم مهارات اللغة العربية وظيفياً في الصف الرابع الأساسي** " المتعلقة بموضوع دراستها وذلك بناءً على طلب الأستاذ المشرف .

شاكرين تعاونكم

الأستاذ المشرف
أ.د.محمد خير الفوال

عميد كلية التربية
أ . د. محمد الشيخ حمود

مديرية التربية في محافظة دمشق
الرقم : ١٠٥٤ (١/م)

إلى إدارة مدرسة :

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / بلا / تاريخ ١٠ / ١١ / ٢٠٠٩ م
يطلب إليكم تسهيل مهمة طالبة الدكتوراه السيدة **شيراز العلي** في الصف الرابع الأساسي لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع والتقيد بمضمونه

دمشق في / / ١٤٣٠ هـ و ٢٢/ ١١ / ٢٠٠٩ م

مدير التربية
الدكتور هزوان الوز

صورة إلى :

- مكتب السيد المدير/ مكتب أمانة السر
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي
- إدارة مدرسة
- صاحبة العلاقة

Damascus University

Faculty of Education



Department of Curriculum and Teaching Methods



The Evaluation of a proposed program for teaching Arabic skills in the first stage of basic education

An Experimental Study in the End of Basic Education in the Government Schools in Damascus

A Thesis Submitted in partial fulfillment of the academic requirements for the degree of Doctor

Prepared:

SHIRAZ NAWAF AL-ALI

Supervision:

Prof. MHD. KHEIR AHMAD AL-FAWAL

Prof of Curricula and Teaching Methods

Damascus: 2010 - 2011